



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Rolle von Frauen und Mädchen in Tansanias
Bildungssektor im historischen Überblick“

Verfasserin

Angela Padma Wandl

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Internationale Entwicklung

Betreuerin: Mag. Dr. Birgit Englert

Danksagung:

Im Vorfeld dieser Arbeit möchte ich mich, bei einigen Personen bedanken, die mich immer unterstützt und ermutigt haben:

Bei meiner Betreuerin, Mag. Dr. Birgit Englert, die auf jede Frage eine Antwort hatte und geduldig eine äußerst nachhaltige Betreuung für meine Diplomarbeit gewährleistet hat.

Bei meiner Familie: In erster Linie meinen Eltern Brigitte und Norbert, die mir ein Studium in Wien ermöglicht haben und mir immer die Gewissheit geben, hinter mir zu stehen. Bei meinen Brüdern Paul und Boris, sowie Christina, denen ich die tolle Formatierung dieser Arbeit zu verdanken habe und die ebenfalls immer für mich da waren. Ich bin sehr dankbar, dass es euch alle gibt.

Weiters bei meinen KorrekturleserInnen. Ihr habt mich ständig erneut ermutigt, falls ich mal meinen „roten Faden“ durch die Diplomarbeit verloren hatte. Besonders Carla und Alex möchte ich hier danken.

Als letztes möchte ich noch dem Verein Friends of Sanya Juu, sowie der Secondary Visitation Girls School in Moshi danken. Während dem Aufenthalt in Tansania habe ich spannende Erfahrungen gesammelt, durch welche ich mich zu dieser Diplomarbeit entschlossen habe.

VIELEN DANK AN EUCH ALLE.

ASANTE SANA.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche erkenntlich gemacht habe.

Inhalt

Vorwort.....	3
1. Einleitung.....	4
1.1 Forschungsinteresse, -Fragen und –Hypothesen	4
1.2 Methodik.....	8
1.3 Gliederung der Arbeit	8
2. Tansania	12
2.1 Geographie.....	12
2.2 Bevölkerung.....	13
2.3 Wirtschaft	14
2.4 Regierungs- und Staatsform	15
3. Bildung	16
3.1 Bildung im Zusammenhang mit Erziehung	20
3.2 Das gegenwärtige Bildungssystem in Tansania	23
3.3 Bildungspolitik in Tansania	25
4. Gender.....	31
4.1 Frauenforschung und die Entwicklung von Geschlecht	31
4.2 Polarisierung von Geschlechtern	35
4.3 Das Konzept der doppelten Vergesellschaftung.....	37
4.4 Die doppelte Vergesellschaftung von Frauen.....	38
4.5 Konstruktion von Geschlecht	42
4.6 Geschlechterverständnisse von heute	44
4.7 Frauen in Afrika.....	45
4.8 Konstruierte Vorstellungen von Frauen südlich der Sahara	48
4.9 Frauen in Tansania.....	52
Die Kolonialzeit in Tansania.....	60
5. Die deutsche Kolonialzeit in Tanganyika.....	60
5.1 Das Bildungswesen in Tanganyika vor der deutschen Kolonialzeit	66
5.2 Bildung in Tanganyika unter deutscher Kolonialherrschaft.....	69
5.3 Mädchen- und Frauenbildung unter deutscher Kolonialherrschaft	76
5.4 Der Anteil der weiblichen Bevölkerung am damaligen Bildungssektor	79

6.	Die britische Kolonialzeit in Tanganyika	82
6.1	Bildung in der britischen Kolonialzeit.....	89
6.2	Frauen- und Mädchenerziehung unter der britischen Kolonialherrschaft	101
Das unabhängige Tansania.....		106
7.	Die Zeit ab der Unabhängigkeit Tanganyikas und die Gründung der Republik Tansanias	106
7.1	Bildung seit der Unabhängigkeit	115
8.	Tansania nach Nyerere und im Zeitalter der Modernisierung	126
8.1	Bildung in Tansania in Zeiten der Liberalisierung	131
9.	Schulprojekt Sanya- Juu	140
9.1	Gründung der Schule und Vorentwicklung	140
9.2	Finanzierung der Visitation Secondary Girls School und der High School Sanya Juu	144
9.3	Zielen und Prinzipien des Vereins Friends of Sanya Juu, sowie der Secondary Visitation Girls School	147
10.	Fazit	148
11.	Quellenverzeichnis	155
11.1	Literaturquellen.....	155
11.2	Internetquellen	167
11.3	Interview	168
11.4	Statistiken	168
11.5	Abbildungsverzeichnis	169
11.6	Quellen im Anhang.....	169
12.	Anhang.....	170
12.1	Deutsche Zusammenfassung	170
12.2	English Summary.....	171
12.3	Curriculum Vitae	173
12.4	Bilder von der Visitation Secondary Girls School im Jahre 2009.....	176

Vorwort

Besonders in Bezug auf Bildung kommt es, Mädchen betreffend, oft zu Benachteiligungen oder Versäumnissen in Tansania. Seit den 1960er Jahren gilt Bildung, laut den Vereinten Nationen, als ein Menschenrecht und es wurde bzw. wird versucht durch verschiedene Beschlüsse, „inclusive education as a tool in providing Education for All“ (Mmbaga 2003: 1), dieses durchzusetzen. Nach wie vor werden immer noch viele Belange, gerade im Bezug auf Bildung, welche Mädchen und Frauen betreffen, ausgelassen oder nicht als erwähnenswert anerkannt. (vgl. Mmbaga 2003: 1f.)

Da ich persönlich im Sommer 2009 in einer Secondary School, „Visitation Secondary Girls School Moshi“, in Tansania als Englischlehrerin tätig war, habe ich mich mit dem Thema Mädchen und Bildung in Tansania intensiv beschäftigt. Durch diese Erfahrung inspiriert und motiviert, beschloss ich, mich mit diesem Thema in meiner Diplomarbeit näher auseinanderzusetzen. Meine Hauptaufgabe in der „Visitation Secondary Girls School Moshi“, bei der Mädchen aus einkommensschwachen Familien die Möglichkeit bekommen eine Schulausbildung abzuschließen, bestand hauptsächlich darin, als Nachhilfelehrerin und als Unterstützung für leistungsschwache Schülerinnen zu fungieren. Mitfinanziert wird diese Schule durch die Selbstbestierungsgruppe „Friends of Sanya Juu“, welche vor allem den Schülerinnen aus ärmlichen Verhältnissen finanzielle Hilfe garantieren. Der Verein stammt aus Kärnten in Österreich und nimmt in diesem Kontext und folglich auch in der nachfolgenden Arbeit eine gewichtige Rolle ein.

Weiters möchte ich auf eine sehr wichtige Person zu sprechen kommen, ohne die, diese Arbeit in der Form nicht entstanden wäre und ich nicht die Möglichkeit gehabt hätte, einen direkten Einblick in den tansanischen Schulalltag zu bekommen. Sie war in der Entstehung der „Visitation Secondary Girls School“ von essentieller Bedeutung und wahrlich das Herz dieser Aktion: Edith Patreider, besser bekannt als Schwester Josefi. Ohne ihre Eigeninitiative hätte es keine Unterstützung seitens der ÖsterreicherInnen gegeben, keine Interaktion mit verschiedenen Ämtern, Missionen oder InvestorInnen, ohne sie würden jetzt nicht mehr als 200 Mädchen diese Schule besuchen. Schwester Josefi ist im November 2010 verstorben, aber bis zu diesem Zeitpunkt war sie fester Bestandteil des Vereins „Friends of Sanya Juu“.

Ich bin nach wie vor glücklich darüber, dass sie mich daran teilhaben ließ. Sie gab mir die Möglichkeit eine (Lebens-) Erfahrung zu machen, die ich nicht vergessen werde. Durch ihre Selbstlosigkeit, ihren Mut und ihre Herzlichkeit haben sie und ihre HelferInnen etwas Großartiges bewirkt. Ich selbst bin äußerst stolz, sie als Freundin bezeichnen zu können und da sie diese Arbeit leider niemals lesen können wird, möchte ich sie ihr widmen.

1. Einleitung

1.1 Forschungsinteresse, -Fragen und –Hypothesen

Zentraler Bestandteil dieser Arbeit soll die Auseinandersetzung mit dem Thema Frauen und Bildung sein. Da dieses Thema sehr umfangreich und heterogen zu betrachten ist, soll ein Fokus auf den afrikanischen Kontinent, im speziellen auf Tansania gelegt werden. Der Umgang mit Frauen in Bezug auf Bildung ist in Tansania von fortwährenden Diskussionen, Veränderungen und Vorstellungen geprägt bzw. geprägt worden. Dieser schafft auf der einen Seite positive Änderungen für weibliche Geschlechter, aber unter anderem trifft dieser auf gesellschaftliche Grenzen und Normen, die Veränderungen wiederum schwierig machen.

Frauen in Tansania sind ein zentraler Motor derer Gesellschaft, diese nehmen meist den Mittelpunkt der Familie ein, aber trotzdem stellen sie das sogenannte schwache Geschlecht in den meisten Gesellschaftshierarchien dar, welche in Tansania existieren.

Es existiert kein einheitliches Bild „der tansanischen Frau“, es gibt viele verschiedene Ethnien, welche unterschiedlichen Lebensphilosophien und Anforderungen für die jeweilige Gesellschaft, nachgehen. Weiters hatten die historische Entwicklung des Bildungssektors und die verschiedenen Kolonialherrschaften in Tansania, eine prägende Rolle für alle EinwohnerInnen. Hier wird deutlich, weshalb die Arbeit historisch erarbeitet worden ist, denn um Verhaltensmuster, Normen oder Gesellschaftsvorstellungen nachvollziehbar zu machen, sollten Darstellungen und Wahrnehmungen von tansanischen Frauen in den Kolonialzeiten und ihre damaligen Möglichkeiten bearbeitet werden.

Einen weiteren wichtigen Aspekt dieser Arbeit soll eine Etablierung von neuen Ideen und Förderungen im Bereich Frauen und Bildung in Tansania darstellen, die zum Beispiel den Zugang von Frauen zu Bildungsstätten regeln und Ambitionen für eine emanzipatorische und gleichberechtigte Gesellschaft fördern könnten.

Abgerundet soll die Arbeit schließlich, durch das Beispiel der „Visition Secondary Girls School- Moshi“ werden. Hier soll nochmals ein genauer Einblick in den alltäglichen Schulbesuch von Mädchen gegeben werden. In diesem Kontext sollen die Unterrichtsformalitäten, Schwerpunkte und Themengebiete erläutert werden.

In dieser Arbeit sollen folgende zentrale Fragestellungen bearbeitet und erläutert werden:

1. Welchen Zugang haben Mädchen in Tansania zum Bildungssektor?

In diesem Zusammenhang soll das tansanische Schulsystem analysiert werden. Für die Fragestellung relevant, werden dabei die Bildungspolitik des Staates und deren (Nicht-) Entwicklungen sein. Zudem soll historisch ermittelt werden, wie der Zugang zu Bildung für Mädchen und Frauen in den Kolonialzeiten und nach der Unabhängigkeit war. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf die staatlichen oder gesellschaftlichen Bemühungen und gegeben falls (vorsätzlichen) Verhinderungen, gesetzt werden. Durch statistische Daten von verschiedenen Organisationen und aus der Literaturrecherche, soll der unterschiedliche Zugang zwischen Jungen und Mädchen im Schulsystem deutlich gemacht werden. Um die obengenannte Frage zu beantworten soll unter anderem auf folgende Umstände eingegangen werden:

Luise Plock schreibt über Tansania, dass die allgemeine Schulpflicht im Grundschulalter existiert, trotzdem wird diese nicht in allen Regionen nach der staatlichen Norm ausgeführt. Vielen Mädchen wird der Zugang zu Bildungsstätten aus verschiedenen Gründen, angefangen von familiären bis zu ökonomischen, verwehrt. Besonders auffallend ist dieser Missstand im weiterführenden Ausbildungsweg, da dieser mit erheblichen finanziellen Mitteln verbunden ist und sich viele Familien eine Ausbildung für ihre Töchter nicht leisten können. (vgl. Plock et.al. 2008: 152f.)

Die Hypothese zu dieser Fragestellung: Obwohl Frauen und Mädchen im Bildungssektor gefördert werden, haben diese im Vergleich zur männlichen Bevölkerung einen ungleichen Zugang zu Bildung.

2. Welche Rolle spielen Frauen und Mädchen im Bildungssektor? Wo werden diese gefördert und inwieweit lässt die Gesellschaft eine Förderung zu?

Da in Tansania nach wie vor viele Schemata für ein ideales „Frausein“ vorgegeben werden, ist für diese Diplomarbeit der Aspekt des Dualismus in der Bildungspolitik von zentraler Bedeutung. Nach Plock sollen Frauen und Mädchen einerseits gefördert werden

und sie sollen faire Chancen für Bildung und Ausbildung bekommen, damit diese auf ihrem weiteren Lebensweg beruflichen Aufstieg und Erfolg erlangen: Andererseits wird von ihnen oftmals erwartet, die klassische Rolle der Mutter, Ehefrau und Hausfrau ebenfalls einzunehmen. Hinsichtlich dieser Fragestellung hat es viele (Nicht-) Entwicklungen gegeben, die hier erwähnt und analysiert werden. (vgl. Plock et.al. 2008: 160ff.)

Weiters soll ein Einblick in das Konzept der doppelten Vergesellschaftung von Regina Becker-Schmidt gegeben werden, welches sich mit dem theoretischen Kontext dieser Arbeit und der hier genannten Fragestellung beschäftigt.

In diesem Zusammenhang wird folgende Fragestellung thematisiert werden:

3. Wie lassen sich die „gesellschaftlichen Aufgaben“ mit Bildung vereinen, damit Frauen und Mädchen davon profitieren?

Eine vollständige Beantwortung dieser Frage wäre wohl ein äußerst schwieriges Unterfangen und würde den Umfang dieser Diplomarbeit sprengen. Trotzdem soll versucht werden, diesen Aspekt ansatzweise in die Arbeit mit einfließen zu lassen. Die nachfolgende Hypothese hängt unter anderem stark mit der Dritten zusammen und soll durch diese im Weiteren konkretisiert werden, denn eine sogenannte Neudefinition der Rollen von Frauen in Tansania, kann nur von gesellschaftlicher Motivation ausgehen.

Die Hypothese zu dieser Fragestellung: Nur eine Neudefinition der Rollen von Frauen in Tansania, kann den Zugang für Frauen zu Bildung nachhaltig ermöglichen.

4. Wer setzt sich dafür ein die Genderthematik in Tansania zu erforschen? Wer oder welche Strategien helfen dabei diese zu etablieren und wer oder welche Barrieren stellen sich gegen eine Frauenförderung und Frauenforschung?

Hinsichtlich dieser Fragestellungen soll erforscht werden, welche Kräfte und Akteure im Laufe der Geschichte Tansanias für Emanzipation von Frauen eingetreten sind und wie sich diese zum Beispiel auf staatlicher Ebene etabliert und geäußert hat. Es soll analysiert werden, wer sich gegen oder für die Gleichstellung, aus welchen Gründen, gestellt hat.

Weiters soll dieses Thema den Umstand, weshalb die Auseinandersetzung mit dem Thema der Emanzipation von Frauen, noch nicht in alle Gesellschaftsschichten und Regionen Tansanias vorgedrungen ist, beleuchten und untersuchen.

Hypothese zu dieser Fragestellung: Konservative gesellschaftliche Vorstellungen bzw. Rollen verhindern die Entwicklung von Emanzipation von Frauen im Bildungssektor.

5. Kann Bildung im Kontext von Frauen als emanzipatorisches Gut betrachtet werden?

„Bildung ist reale Notwendigkeit, heißt: sie ist notwendig für die Reproduktion dieser Gesellschaft; und sie ist notwendig für die Integration des einzelnen heranwachsenden Menschen in diese Gesellschaft.“ (Sesink 2000: 8)

Der Bildungsbegriff nach Sesink ist für diese Diplomarbeit vortrefflich geeignet, denn dieser versucht Bildung als einen Entwicklungsprozess des Menschen zu erachten. Durch diesen Aspekt der Bildung kommt es in verschiedenen Bevölkerungen zur Selbstreflexion und Selbstkritik, was im Kontext der Arbeit emanzipatorisch ausgelegt werden kann. Unter anderem kommt es so zu einer Gliederung in der Gesellschaft und wie im obengenannten Zitat beschrieben, zur Integration des Menschen. Hinsichtlich dessen soll diese Arbeit auf die Integration von Frauen hinarbeiten und deren Entwicklungsprozesse und Möglichkeiten in diesem Kontext verdeutlichen. (vgl. Sesink 2000: 8, 10f.)

Weiters beschreibt Sesink die Problematiken von Bildung und die Divergenz zwischen Theorie und Praxis. Es gibt fortwährend neue Ideen, die Bildung in der Praxis einfacher oder zielorientierter umsetzen sollen. In vielen Fällen ist dies jedoch schwierig bis unmöglich in die Realität des Schulalltags umzusetzen oder es begrenzt die Anwendung solcher Vorstellungen auf bestimmte Gesellschaften, Regionen oder Klassen. Um hier eine Brücke, zwischen Theorie und Praxis zu bauen, soll der Begriff Pädagogik näher beleuchtet werden. Pädagogik versucht diese Problematiken zu überwinden, in dem sie eine Vermittlungsfunktion einnimmt. (vgl. Sesink 2000: 8, 10f.)

„So bleibt der Pädagogik nur die Sorge für die Bedingungen der Möglichkeit der Bildung: Um der Gesellschaft willen sollen alle Bürgerinnen und Bürger sich bilden können; um des einzelnen willen muss die Gesellschaft sich entwickeln zu einer, in der alle Bürgerinnen und Bürger die Chance der Bildung erhalten.“ (Sesink 2000: 11)

Hypothese zu dieser Fragestellung: Bildung kann ein hilfreiches Instrument für eine gesellschaftliche Neuorientierung in Bezug auf Geschlechterrollen sein, wenn Problematiken zwischen Theorie und Praxis durch pädagogische Hilfe verringert werden können.

1.2 Methodik

Die vorliegende Arbeit basiert hauptsächlich auf Sekundärliteratur und der Analyse verschiedener Quellen. Für die Recherche wurde vornehmlich auf die Quellen der Bibliothek der Afrikanistik, Sozial- und Kulturanthropologie, der Hauptbibliothek der Universität Wien, sowie der umfangreichen ÖFSE bzw. der neuen Entwicklungspolitikbibliothek zurück gegriffen.

Weiters wurden nachvollziehbare und zuverlässige Quellen aus dem Internet verwendet, insbesondere Artikel, welche ohne Internet schwer zugänglich gewesen wären. Neben einer umfangreichen Literaturrecherche, baut diese Diplomarbeit auf eine historische Analyse auf.

Die Quellenlage ist in Bezug auf den heutigen Bereich im Bildungssektor und Frauen sehr zuverlässig und ausführlich. Hinsichtlich der Kolonialzeiten gab es anfangs Schwierigkeiten, denn viele Dokumente aus der deutschen und britischen Kolonialherrschaft im 19. Jahrhundert, sowie Anfang des 20. Jahrhundert waren bzw. sind nicht verfügbar, deswegen stützt diese Arbeit in solchen Fällen auf Sekundärliteratur.

Bezüglich Frauen und Bildung in den Kolonialzeiten, war die Literaturpräsenz eher gering, da damals Frauen für die Kolonialregierungen wenig Bedeutung hatten. Trotz solcher Schwierigkeiten wurden einige AutorInnen und deren Werke gefunden, welche Frauen erwähnen, auf Grund solcher Quellen basiert dieser Teil der Arbeit.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Teile aufgeteilt: der erste Block soll eine Einführung in theoretische Grundlagen, Definition von wesentlichen Begriffen und eine allgemeine Einführung in die Thematik sein.

Nach einem kurzen Länderprofil, widmet sich ein großer Teil dieser Arbeit der Erläuterung des vorgesehenen Bildungsbegriffs. Da Bildung ein sehr weitläufiger Begriff ist, wird dieser für diese Arbeit auf den Aspekt schulische Aus- und Weiterbildung, sowie Erziehung von jüngeren Generationen, besonders im Grund- und Sekundarschulalter, begrenzt. Weiters wird in diesem Bereich ein Einblick in das derzeitige Schulsystem von Tansania gegeben, sowie in die bildungspolitischen Maßnahmen von heute.

Schließlich ist eine Einführung in die Entwicklung und Entstehung des Themenbereichs Gender erforderlich, da der Fokus in allen Teilen dieser Arbeit auf Frauen und Mädchen gesetzt wird. Hier erfolgt ein kurzer Einblick, in die Entwicklung von Emanzipationsprozessen und Etablierungsmöglichkeiten von Frauen und Mädchen.

In diesem Zusammenhang wird als theoretischer Hintergrund das Konzept der doppelten Vergesellschaftung eingeführt. Es sollen Rollen und Stellungen von Frauen in Gesellschaften erörtert werden, wobei sich diese Arbeit hauptsächlich auf Frauen in ruralen Gebieten lebend und durch patriarchale Normen gekennzeichnet, bezieht.

Frauen können ebenso wenig wie Männer verallgemeinert werden, trotzdem gibt es einen großen Teil an Frauen in Tansania, die fortlaufend geringe Zukunftsperspektiven haben und von Stereotypisierungen geplagt sind. Solchen Frauen ist diese wissenschaftliche Erarbeitung gewidmet, deren Rolle als Mutter, Ehefrau und/ oder Hauswirtschafterin.

Der wichtigste Aspekt, in Bezug auf die Hypothesen, welche im Vorfeld erläutert wurden, bezieht sich vornehmlich auf konservative Gesellschaftsvorstellungen von Frauen, sowie den dadurch schwierigeren Zugang zu Bildung als weibliche Mitglieder der heterogenen Gesellschaft Tansanias.

Der zweite Teil und Hauptteil dieser Arbeit stellt eine historische Erarbeitung von Frauen im Bildungssektor seit der Kolonialherrschaft dar. Hier wird ein Einblick in vorkoloniale, koloniale und postkoloniale Bildungsmaßnahmen, -Vorstellungen und -Normen gewährleistet. Weiters wird versucht herauszufinden, was für Rollen Frauen und Mädchen in diesem Bereich gespielt haben.

Es gab in Tansania zwei verschiedene relevante Kolonialherrschaften, die durch deren Verwaltungsmaßnahmen und Regierung des Landes die Bildungsmöglichkeiten und den Bildungssektor stets beeinflusst haben. Die Deutschen, sowie die Briten hatten vielfältige Gründe, weshalb Bildung für die einheimische Bevölkerung im damaligen Tanganyika gewährleistet wurde bzw. besonders in Bezug auf Frauen und Mädchen verweigert wurde.

Mit Ende der Fremdherrschaften und dem Beginn der Unabhängigkeit Tanganyikas durch den ersten Präsidenten Julius Nyerere, brach ein neues Zeitalter für das Land an. Durch den afrikanischen Sozialismus und den Wunsch nach Eigenständigkeit in Bezug auf westliche Mächte, sowie der Stärkung von Gemeinschaftsgefühl und Einigkeit, besonders durch die Ujamaa- Politik, versuchte er Tansania politisch, wirtschaftlich und sozial zu vereinen,

sowie einen Konsens in kolonial- geprägten Strukturen, in allen Bereichen der Gesellschaft, zu bringen. Diesbezüglich scheiterte Nyerere wegen verschiedenen politischen Ereignissen, wirtschaftlichen Problemen und aufgrund dessen resultierender finanzieller Schwierigkeiten.

Trotz allem war Julius Nyerere ein Vorbild, welches mehr als 30 Jahre, vor, nach und während seiner Amtszeit, versuchte die sozialen, politischen, sowie ökonomischen Standards von Tansania zu verbessern. Seine Theorie und Ausformung des afrikanischen Sozialismus führen heute ebenso vielerorts zu Diskussionen.

Ein weiterer wichtiger Part der Zeit Nyerere, war sein Umgang mit dem Bildungssektor, die Einbindung von verschiedenen Ethnien und besonders von weiblichen Mitgliedern der tansanischen Gesellschaften. Er wollte einen gleichen Zugang zu Bildungsstätten, sowie eine Gleichstellung von Frauen auf gesellschaftlicher Ebene in vielen Bereichen, etablieren.

Doch wiederum aufgrund verschiedener Ereignisse während seiner Amtszeit und „zum Wohle der Allgemeinheit“, waren stetig andere Faktoren und Probleme an erster Stelle. Die Thematik Bildung in Bezug auf Frauen und Mädchen wurde meist nur peripher bearbeitet und es wurde in diesem Bereich viel zu wenig Aufklärungsarbeit geleistet. Seine Nachfolger versuchten durch Modernisierung und Liberalisierung, besonders des tansanischen Arbeits- und Wirtschaftsmarktes, einen anderen Weg einzuschlagen.

Diese Arbeit schließt mit einem praktischen Beispiel durch die „Visitation Secondary School for Girls in Moshi“ ab. Mit diesem Schulbeispiel soll gezeigt werden, dass in Tansania eine Auseinandersetzung mit dem Thema Frauen und Bildung existiert und dass es AkteurInnen gibt, welche mehr Bildungsmöglichkeiten für Frauen fördern. Die Schule ist ein Beispiel dafür, dass mit nationaler und internationaler Zusammenarbeit ein vorbildliches und nachhaltiges Resultat entstehen kann, an dem besonders Mädchen aus ärmlichen Verhältnissen die Möglichkeit bekommen, eine gute Schulausbildung zu erhalten.

Hier sollen die Hypothesen dieser Arbeit nochmals Anwendung finden und die historische Methodik dieser Arbeit beibehalten werden. Durch die Erläuterung der Geschichte der Schule wird ein Einblick in die Struktur, sowie die AkteurInnen, welche zur Entstehung notwendig waren, gegeben und nachvollziehbar gemacht.

Im nachfolgenden Fazit werden die Hypothesen nochmals kurz angesprochen und mit dem Text und den getätigten Aussagen in Verbindung gebracht.



Abbildung 1: Karte von Tansania: <http://connectionkenya.files.wordpress.com/2008/08/tanzania-map.gif>

2. Tansania

2.1 Geographie

Das Land Tansania befindet sich in Ostafrika südlich des Äquators. Die Fläche des Landes beträgt 945087 km². Es liegt in der zentralafrikanischen Verwerfungszone des ostafrikanischen Grabens, der sich von Äthiopien bis nach Malawi zieht und eine der größten tektonischen Ausformungen der Erdkruste darstellt. Tansania zeichnet sich durch außergewöhnliche geologische Merkmale, wie zum Beispiel dem höchsten Berg Afrikas, auch unter dem Begriff „das Dach Afrikas“ bekannt, dem Kilimanjaro oder dem Tanganyika- See, einer der tiefsten Seen der Welt, aus. (vgl. Berry 2005: 1141.) Tansania ist ein Land mit ansehnlicher Flora und Fauna und wird aufgrund der Tierbestände und Tierparadiese auch der „Zoo Afrikas“ genannt, einige davon sind mittlerweile

Naturschutzgebiete, wie die Serengeti oder der Ngorongoro- Krater. Das Klima ist hauptsächlich niederschlagsarm, außer in den Regionen im Norden und auf den Inselgruppen. Es gibt eine große (März, April, Juni) und eine kleine Regenzeit (Oktober, November, Dezember). (vgl. Berry 2005: 1141)

Die Hauptstadt Tansanias ist Dodoma (ca. 164000 Einwohner) und liegt im Herzen des Landes. Der Regierungssitz liegt in der Stadt Dar Es Salaam an der Küste, welche die größte Stadt (ca. 2,4 Millionen Einwohner) und das Wirtschaftszentrum Tansanias, darstellt. Tansania grenzt an den indischen Ozean und weitere acht ostafrikanische Staaten. Dem Staat Tansania ist weiters die Inselgruppe Sansibar zugehörig, die sich vor der Küste im indischen Ozean befindet. Die geographische Verwaltung des Landes wird am Festland in einundzwanzig Regionen eingeteilt und die Inselgruppe nimmt fünf weitere Regionen ein. (vgl. Schicho 2004: 311)

2.2 Bevölkerung

In Tansania leben laut des Census 2002 rund 34,44 Millionen Menschen und die Bevölkerung wächst mit einer Wachstumsrate von 2,6 Prozent, stetig an. In Tansania leben ca. 120 Ethnien, wobei mehr als 60 Prozent den Bantu- Gruppen angehören. (vgl. Schicho 2004: 311)

Tansania hat eine hohe Wachstumsrate in Bezug auf die Bevölkerung, was an der stetig steigenden Geburtenrate liegt. Die tansanische Bevölkerung wird im Durchschnitt 40- 50 Jahre alt. Der Grund für die geringe Lebenserwartung resultiert, zum Beispiel aus andauerndem Aidspandemien, seit den neunziger Jahren. Weiters ist die hauptsächlich ländlich orientierte Bevölkerung, stark von einer stetig größer werdenden Urbanisierung geprägt. (vgl. Pöppelmeier 2007: 72)

Die größte Bevölkerungsdichte weist die Wirtschafts- und Handelsmetropole Dar Es Salaam, auf, welche mittlerweile einen jährlichen Zuwachs von ca. 9 Prozent aufweist. Die Problematiken dieser Urbanisierung liegen darin, dass Dar Es Salaam infrastrukturtechnisch nicht die Optionen hat, um bei einem solchen Wachstum mit halten zu können. Weiters stehen für den stetigen Nachschub an Menschen zu wenige Arbeitsplätze zur Verfügung. Die Landflucht besteht trotzdem weiter und betrifft ca. 30 Prozent der Bevölkerung. (vgl. Berry 2005: 1141)

Die Amtssprache in Tansania ist Swahili und aufgrund der britischen Kolonialzeit hat Englisch einen hohen Stellenwert, welche aber von der Mehrheit kaum mehr verwendet wird. Neben Swahili werden noch andere Bantu Sprachen, wie zum Beispiel Chagga, Masai, Sukuma oder Nyamwezi, sowie viele weitere, gesprochen, wobei Swahili die meist verbreitete Sprache in Tansania darstellt. Außerdem gibt es indische und arabische Minderheiten. (vgl. Schicho 2004: 311)

Tansania ist durch eine Heterogenität an Religion gekennzeichnet. In der heutigen Zeit gibt es keine dominierende Religion mit Ausnahme von bestimmten Gebieten, wie zum Beispiel Sansibar, wo etwa 98 Prozent der Bevölkerung Muslime sind. Allgemein gibt es etwa 30 bis 40 Prozent Muslime in Tansania, ebenso viele Christen und eine Minderheit stellen Hindus dar. Neben den Weltreligionen gibt es eine hohe Zahl an verschiedenen Ethnien, welche deren eigene Glaubensgemeinschaften bilden und trotz der islamischen und christlichen Missionierung versuchen, ihre Glaubensinhalte zu erhalten. (vgl. Berry 2005: 1141)

2.3 Wirtschaft

Das jährliche Bruttoinlandsprodukt beträgt in etwa zehn Milliarden US- Dollar und hat einen Zuwachs von etwa 7 Prozent pro Jahr. Die Bevölkerung hatte im Jahr 2002 ein Pro-Kopf-Einkommen von etwa 220 Dollar. Nach Angaben der Weltbank soll das Pro-Kopf-Einkommen seit 2002 auf 350 Dollar Einkommen im Durchschnitt gestiegen sein. Tansania gehört trotz politischer Stabilität immer noch zu den ärmsten Ländern Afrikas und der Welt. (vgl. van Buren 2005: 1148)

Die konstanteste Einkommensquelle ist die Landwirtschaft, aus welcher in etwa 80 Prozent der Bevölkerung ihre Lebensgrundlage beziehen. Trotz hoher Rohstoffvorkommen in Tansania, wie zum Beispiel Gold, Diamanten oder Metalle, bestreitet die Industrie nur um die 3 Prozent des wirtschaftlichen Anteils. Viele Produkte werden hauptsächlich aus der Europäischen Union, Südafrika und China importiert, was etwa 4 Milliarden US- Dollar im Jahr ausmacht. Im Vergleich ist der Export gering, der nur knapp 2 Milliarden US- Dollar im Jahr beträgt. Weiterhin ist, auf ökonomischer Ebene, eine der zentralsten Schwierigkeiten die hohe Arbeitslosigkeit des Landes, welche die Majorität der Bevölkerung betrifft. Es gibt zu diesem Bereich keine offiziellen Angaben von der Regierung Tansanias, sowie von internationalen Organisationen. (vgl. van Buren 2005:

1148f.) Diesbezüglich konnte auch nach intensiver Recherche, seitens der Verfasserin der vorliegenden Arbeit, keine offiziellen Angaben gefunden werden.

2.4 Regierungs- und Staatsform

Durch die entstandene Verfassung von 1977 gilt Tansania als Präsidialrepublik. Seit der vollständigen Unabhängigkeit von 1964 hat das Land unter anderem ein Bundesparlament, welches durch Abgeordnete die Bevölkerung vertritt. (vgl. Schicho 2004: 311) Der Präsident, zurzeit Jakaya Kikwete, wird alle fünf Jahre wiedergewählt und darf zwei Amtszeiten bekleiden. Die Regierung wird von Parteien vertreten, wobei die Großpartei Chama Cha Mapinduzi (CCM) neben den kleineren Oppositionsparteien hauptsächlich die Führung übernommen hat. Sansibar gilt als halb- autonomer Part des Unionsstaates Tansania und hat ein eigenes Parlament, sowie einen eigenen Präsidenten, zurzeit Ali Mohamed Shein. (vgl. Hirschler/ Hofmeier 2009: 395f.)

3. Bildung

Der vielschichtige und sehr schwierig zu fassende Begriff der Bildung kann und soll an dieser Stelle nicht vollständig und in seiner ganzen Bedeutung definiert werden. Vielmehr liegt die Intention der Verfasserin darin, den Bildungsbegriff einzugrenzen und lediglich die für die vorliegende Arbeit relevante Bedeutung des Begriffes zu etablieren, sowie diesen in Zusammenhang mit anderen für diese Arbeit grundlegenden Konzepten zu bringen. Vor allem soll sich der Bildungsbegriff auf die Erziehung von Individuen in Bezug auf das gewünschte Gesellschaftsbild spezialisieren. Dieser Aspekt beschäftigt sich hauptsächlich mit der Hypothese, dass oftmals nicht-emanzipierte und stereotypisierte Rollen, welche von manchen weiblichen Bevölkerungsmitgliedern in tansanischen Gesellschaften bewusst bzw. unbewusst ausgeübt werden, durch eine gleichberechtigte Erziehung umstrukturiert werden könnten. Das Resultat einer solchen Erziehung könnte eine Neudefinition des gesellschaftlichen Verständnisses in Bezug auf und zu Gunsten von vielen tansanischen Frauen sein.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit erstmals auf die Definition nach Brockhaus verwiesen: „[...] die Formung des Menschen im Hinblick auf seine *geistigen, seelischen* [Hervorhebung der Verf.], *kulturellen* und *religiös-mystischen* [Hervorhebung der Verf.] und *philosophischen* [Hervorhebung der Verf.] Wurzeln (Platon) [...] Terminus Erziehung. Während dieser jedoch primär die Hilfen bezeichnet, die dem Heranwachsenden auf seinem Weg zu Lebenstüchtigkeit und Mündigkeit durch andere, i.d.R. Erwachsene, zuteilwerden [sic!], gilt B. heute v. a. als lebenslange, nie endgültig abschließbare Leistung der Eigentätigkeit und Selbstbestimmung des Menschen.“ (Brockhaus 2003: 723)

In dieser Arbeit werden mit dem Begriff Bildung hauptsächlich die schulische Erziehung, sowie die Möglichkeiten für Frauen und Mädchen mit Fokus auf das Land Tansania verbunden. In diesem Zusammenhang und nach der Ausarbeitung des Terminus von Sesink, ist der Begriff Bildung ein wichtiger Geltungsbegriff der Bildungstheorie. (vgl. Sesink 2001/2002: 6)

Auch nach Künzler sind Bildung und Bildungstheorie als eigenständige Begriffe zu betrachten, sie sind nicht voneinander abhängig, aber bestehen als eine Art Symbiose nebeneinander. Die Theorie ist genauso notwendig für den Begriff der Bildung, wie umgekehrt. (vgl. Sesink 2001/2002: 6, Künzler 2010: 211f.) Man kann Bildung auch als Ausgangspunkt zur Entwicklung einer Theorie sehen, denn um solch eine entstehen zu

lassen, braucht es unter anderem ein Vorwissen. Wissen ist nicht Bildung, denn Wissen ist nach Sesink eine Bereicherung, aber kein Prozess. „Bildungstheorie ist Selbstreflexion von Bildung.“ (Sesink 2001/2002: 6)

Bildung bedeutet, nach Sesink, Wahlmöglichkeit und das Bewusstsein und die Vorstellung das zu tun, was einem beliebt. Durch das dirigierende marktorientierte Weltwirtschaftssystem wird Bildung beständig mit den Begriffen Reichtum und Freiheit assoziiert, was nicht verwunderlich ist, jedoch dem Kern des Begriffs keineswegs gerecht wird. Bildung muss selbstverständlich werden, unabhängig von Weltregion oder in welchem gesellschaftlichen Milieu oder sozialen Klasse, ein Individuum aufgewachsen ist und geprägt wurde. (vgl. Sesink 2001/2002: 6f.)

Auch Motakef setzt sich mit dem Begriff Bildung auseinander, wobei sie den Terminus nach der menschenrechtlichen Definition der Vereinten Nationen verwendet und analysiert: Bildung gilt seit 1948 als Menschenrecht und ist in der UN- Charta unter Artikel 26 ausformuliert worden. Jedes Individuum muss Zugang zu Bildungsstätten haben, muss die Möglichkeit wahrnehmen können, seinen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung dieser Welt leisten zu können. Dieser Beitrag kann auf politischer, sozialer oder ökonomischer Ebene geleistet werden. Dazu braucht jede bzw. jeder Bildung, um diese umzusetzen. (vgl. Motakef 2006: 13)

Nach Schrötter ist es durch die Internationalisierung der Welt im 21. Jahrhundert simpler geworden, Bildung und deren Relevanz zu verbreiten. Durch neue Medien und Verbreitungsmöglichkeiten, wie beispielsweise dem Internet, haben mittlerweile mehr Menschen die Möglichkeit, Information und demnach auch Bildung zu erlangen. Trotzdem hat, nach Schrötters Ansichten, diese Internationalisierung unter anderem den Nebeneffekt, dass zwischen „guter und schlechter Bildung“ segmentiert wird. (vgl. Schrötter 2009: 19f.)

Auch nach Künzlers Abhandlung wird Bildung kategorisiert und klassifiziert. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass reiche Gesellschaften mehr und bessere Bildung erlangen, als weniger Wohlhabende oder Länder die ein aufrechtes und ressourcenreiches Sozialsystem aufweisen, mehr und nachhaltigere Bildung gewährleisten können. Durch diese Klassifizierung von Bildung, werden manche Gruppen zwangsläufig vernachlässigt. (vgl. Künzler 2010: 217ff.)

Hier soll auf die Hypothesen dieser Arbeit verwiesen werden, denn einige Frauen haben in vielen Ländern dieser Welt nach wie vor kaum, wenig oder limitierten Zugang zu

Bildungsstätten. Nach den bisherigen Argumenten kam die Verfasserin dieser Arbeit zur Ansicht, dass viele Frauen aus unterschiedlichen Regionen, Klassen oder Kulturen von der angesprochen Klassifizierung betroffen sind. Demgegenüber steht, nach Sesink, das Recht jedes Menschen sich zu entfalten und Bildung zu seinem Instrument der Selbstverwirklichung zu machen. (vgl. Sesink 2001/2002: 8)

Laut Wojasik und Lohrenscheit sollte in Zusammenhang mit Internationalisierung dieser Welt, zusätzlich der Begriff der Globalisierung erwähnt werden. Seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhundert wird dieser Begriff immer häufiger in Diskursen der Emanzipation der sogenannten Entwicklungsländer auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene erwähnt. Wojasik und Lohrenscheit beschreiben in ihrer Abhandlung über Globalisierung den Begriff der Weltgesellschaft. Durch Vernetzung und Zusammenarbeit im Entwicklungskontext, wird versucht, die Welt und deren Gesellschaften, als Einheit zu betrachten. Trotzdem konnten bzw. können jegliche Länder keinen homogenen ökonomischen, politischen und sozialen Standard erlangen. (vgl. Wojtasik/ Lohrenscheit 2003: 16ff.)

Dementsprechend wurden durch Globalisierung, aus gesellschaftlicher oder sozialer Sicht, stärkere Differenzen sichtbar. Neben Wojasik und Lohrenscheit, beschreibt Künzler, in differenter Art und Weise, die Differenzierung, welche durch die Weltgesellschaft vorherrscht und die genannten Autoren stellten fest, dass westlichen Gesellschaften und Staaten als richtungsweisend galten. (vgl. Künzler 2010: 217f.) Daraus folgt, dass diese zu Vorbildern für die Länder des Südens erklärt wurden. Dieser Umstand führt, auch bei Schrötter, im gleichen Maße zu einer Abwertung der sozialen Strukturen und Gesellschaftsformen der sogenannten Entwicklungsländer. (vgl. Schrötter 2009: 20) Trotzdem gilt im Kontext der Globalisierung Bildung als relevanter Faktor, um soziale, ökonomische, sowie politische Ungerechtigkeiten und Mängel zu verbessern. (vgl. Wojtasik/ Lohrenscheit 2003: 16ff.; Künzler 2010: 218f.) Das nachfolgende Zitat soll diesen Umstand und die Dringlichkeit von Bildung unterstreichen:

„Bildung ist reale Notwendigkeit, heißt: sie ist notwendig für die Reproduktion dieser Gesellschaft; und sie ist notwendig für die Integration des einzelnen heranwachsenden Menschen in diese Gesellschaft. Bildung ist realer Versuch, heißt: In allem, was wir Bildung nennen [...] ist der Versuch wirksam, der Notwendigkeit selbstbestimmter Entwicklung zu entsprechen. Das heißt noch nicht, dass dieser Versuch immer erfolgreich ist: es heißt noch nicht einmal, dass er überhaupt jemals erfolgreich sein kann. Es heißt

aber, dass es keine andere Möglichkeit gibt, als es zu versuchen. Dazu gibt es keine Alternative.“(Sesink 2001/2002: 8)

Nicht nur die Selbstständigkeit, sowie die Integration sind Resultate von Bildungsprozessen. Nach Sesink soll Bildung zu Lösungen von Problemen führen, ob bei alltäglichen oder existenziellen Fragen. Dies weist einen weiteren wichtigen Punkt auf, der mit Bildung im Kontext gesehen werden sollte: Mündigkeit und Freiheit. Freiheit als menschenrechtliches Gut ist in unterschiedlichen Gesellschaften verschieden prominent einforderbar, dies muss erlernt und verständlich gemacht werden. Wenn ein Mensch seit Beginn seines Lebens autoritären und fremdbestimmenden Normen, sowie Vorstellungen ausgesetzt ist, kann dieser wahrscheinlich viel schwieriger nachvollziehen, was Freiheit bedeutet bzw. bedeuten kann. Oftmals hinterfragten Menschen den Umstand des starren Systems und der Überwachung nicht. Die betroffenen Individuen haben selten die Möglichkeit, kritische Aufforderungen zu stellen oder eine liberale Aufklärung von individuellen Rechten solcher Systeme zu fordern. Solch eine Hierarchie in einem System und die Bindung daran, können zu absolutem Gehorsam führen und unterstützen das Fortbestehen von solch starren Systemen. (vgl. Sesink 2001/2002: 39f.)

Die Semantik und Etymologie des Begriffs Bildung bezieht sich auf das lateinische Wort „formatio“, was so viel bedeutet wie bilden oder formen. Zu bilden kann mehrere Bedeutungen haben, ob dies das menschliche Gedächtnis und dessen Fähigkeiten oder eine Skulptur aus Stein „zu bilden“ darstellt. (vgl. Sesink 2001/2002: 18)

Der Begriff Bildung aus erzieherischer Perspektive, der für diese Arbeit von großer Bedeutung ist, kommt aus dem 18. Jahrhundert, geht aber auf das Mittelalter zurück. Damals war Bildung lediglich mit dem Umstand der Seele und Religion verbunden. Gemeint ist hier die Entwicklung durch Gottes Willen und dessen Hilfe. (vgl. Künzler 2010: 218) Heute, im 21. Jahrhundert, hat man sich von der religiösen Sicht hinsichtlich Bildung mehrheitlich abgewandt, zumindest wird nicht mehr davon ausgegangen, dass Gott für unseren Bildungsprozess verantwortlich ist, sondern Individuen werden mehr ins Zentrum des allgemeinen Interesses gerückt. (vgl. Sesink 2001/2002: 18; Künzler 2010: 218)

Nach Morin obliegt es dem subjektiven Ermessen und Entschlüssen jedes Einzelnen, welcher Bildungsweg eingeschlagen werden soll. Doch auf der anderen Seite behauptet er, wenn jeder Mensch nach subjektiven Vorstellungen leben würde, würden Gesellschaften

kaum funktionieren können. Denn jede Gesellschaft ist eine komplexe Konstruktion aus Normen und Vorstellungen für die jeweiligen Individuen und den Erhalt des gesellschaftlichen Konstrukts. Durch Interaktion innerhalb des jeweiligen Systems werden Normen, Werte und Traditionen vermittelt. Durch diese Interaktionen und sozialen Regelungen wird Gesellschaft erschaffen und durch Bildung und Erziehung gefestigt bzw. verfestigt. (vgl. Morin 2001: 131ff.)

„Die Individuen sind die Produkte des Reproduktionsprozesses der menschlichen Gattung, aber der Prozess selbst muss von zwei Individuen erzeugt werden. Die Interaktion zwischen den Individuen erzeugt Gesellschaft und diese, aus der die Kultur emporsteigt, wirkt auf die Individuen durch die Kultur zurück.“ (Morin 2001: 67f.)

Gesellschaft befindet sich, nach dem Zitat aus der Denkschrift von Morin, in einem ständigen Kreislauf von Individuum, Gesellschaft und Art bzw. Umgang mit den Prozessen, die dadurch entstehen. Für die heutigen emanzipierten (Welt-) Gesellschaften sollten, aus anthropologischer Sicht, diese das Ziel anstreben, aufgeklärte und bewusst lebende Gesellschaften zu sein. Aspekte, welche solche Gesellschaften charakterisieren, sollten auf Solidarität und Gleichheit basieren. (vgl. Morin 2001: 132f.) Im Verstehen von verschiedenen Völkergruppen in einer Gesellschaft und mit einer bewussten Auseinandersetzung von gesellschaftlichen Normen, sieht auch Künzler eine Weiterentwicklung solcher Gemeinschaften und ebenso ein Mittel gegen Diskriminierung von diversen Mitgliedern und Randgruppen. Auch nach Sesinks Verständnis wird durch Bildung und Erziehung die Entwicklung einer Gesellschaft von Generation zu Generation weitergereicht und sorgt für eine andauernde Auseinandersetzung mit den Prinzipien dieser. (vgl. Künzler 2010: 218; Sesink 2001/2002: 18)

Besonders in Gemeinschaften in welchen offensichtliche Disparitäten bestehen, hier sollen die Disparitäten vor allem auf die Positionen von Frauen in einem patriarchalen System und die damit zusammenhängenden Hypothesen hinweisen, könnte dieser Prozess der bewussten Auseinandersetzung im Kontext von Bildung, emanzipatorische Ausformungen entwickeln.

3.1 Bildung im Zusammenhang mit Erziehung

Der Begriff Erziehung ist ein essentieller Bestandteil des Bildungsbegriffes dieser Arbeit. Bei Erziehung geht man von Lehrenden und Lernenden aus, es soll hier als Verlauf der Wissensweitergabe und Hilfestellung im Entwicklungsprozess des Menschen, mit

besonderem Fokus auf Kinder und Jugendliche gesehen werden. Sesink weist aber sehr deutlich darauf hin, dass dieser Aspekt nicht bedeutet, dass mit dem Erwachsenwerden nicht mehr gelernt wird, denn das ganze Leben und allgemein das ganze menschliche Dasein ist von Lernen und dessen Prozessen geprägt. Weiters ist der Begriff Erziehung stark mit dem Begriff der Pädagogik verbunden, welches die Vermittlungsmöglichkeiten von Erklärungen und Weitergabe von Wissen der Lehrenden an SchülerInnen, darstellt. Nach Sesink stellt die Pädagogik das Wirkungsfeld der Erziehung dar und kann sehr unterschiedlich ausgelegt und verstanden werden. (vgl. Sesink 2001/2002: 22)

In Hinblick auf die Hypothesen dieser Arbeit, soll sich diese Abhandlung vor allem auf die Fragestellung beziehen, ob Bildung ein emanzipatorisches Instrument darstellen kann und ob durch gleichwertige Erziehung für jegliche Mitglieder der Gesellschaft und den Einsatz von pädagogischen Mitteln, konservative Gesellschaftsstrukturen durchbrochen werden können.

„Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang! Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewusstloses Erleiden.“ (Heydorn 1970: 9 in Sesink 2001/2002: 22)

Das oben angeführte Zitat verweist auf einen essentiellen Umstand hin, nämlich dass kein Kind oder Mensch sich aussuchen und bestimmen kann wo, wann und bei wem dieses bzw. dieser aufwächst. Erziehungsformen aus tansanischer Sichtweise haben andere bzw. unterschiedliche Ausformungen und Wertvorstellungen, als Erziehungsmethoden in Österreich. Weiters beschreibt Sesink, dass es in einer Gesellschaftsstruktur eines Staates zu verschiedenen Methoden der Erziehung kommen kann, von „laissez-faire“ bis autoritär. Die menschliche Erziehung ist durch eine gesellschaftliche Fremdbestimmung, mit unterschiedlichem Maße an Selbstbestimmung, geprägt. Dieses Erziehungsverständnis nach Sesink bildet die Basis der vorliegenden Forschung. Ausgehend von der Annahme, dass in einer Erziehung Profile, Denk- und Verhaltensmuster, sowie Gesellschaftsvorstellungen festgelegt bzw. internalisiert werden. (vgl. Sesink 2001/2002: 22f.)

Wie oben angeführt, entstehen verschiedene Arten von Erziehung, abhängig von den jeweiligen Traditionen und Strukturen einer Gesellschaft. Um Wertvorstellung, starre Richtlinien, sowie Stereotype zu verhindern, braucht jede Gesellschaft eine Schulform, die nicht die angeführten Prinzipien und Modelle vermittelt, sondern wertfreie Bildung zulässt. Schule und Erziehung kann eine Vermittlungsfunktion einnehmen, wenn diese angesprochenen Strukturen und Vorstellungen in einer Gesellschaft abgeschafft bzw. minimiert werden. Diese Vermittlungsfunktion kann durch pädagogischen Umgang mit SchülerInnen, sowie mit Lehrmaterial, einen gleichwertigen Austausch untereinander entstehen lassen, in welchen Normen und Werte diskutiert werden können. Was gewisse Vorstellungen besonders in Bezug auf Frauen verändern könnte. (vgl. Sesink 2001/2002: 22f.)

Weiters sollten Schulen als Bildungs- und Weiterbildungszentren agieren, nicht als Ausbildungszentren von Werten und Vorstellungen, zum Beispiel patriarchaler Strukturen. Der norwegische Bildungswissenschaftler Per Dalin, welcher in einer Abhandlung von Stephens erwähnt und dessen Ansatz analysiert wird, beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von Bildung und Kultur. Dadurch entwickelte dieser drei Stufen jeglicher Schulstrukturen und deren Vermittlung von Traditionen, Werten und Kultur (vgl. Stephens 2007: 45):

Die erste Ebene ist die Transrationale: hier werden Werte als Faktum des jeweiligen Systems vermittelt und gelehrt. Das betrifft hauptsächlich Normen, einheimische Vorstellungen von traditionellen Richtlinien, sowie der Glaube daran. SchülerInnen bekommen einen Einblick in deren Gesellschaft und entwickeln dadurch einen individuellen Bezug. Die zweite Stufe ist die rationale Ebene von schulischer Erziehung. Hier werden die Normen, Werte und Traditionen sozial begründet und dadurch manifest. Die SchülerInnen bekommen einen tieferen Einblick in Erwartungen, Bräuche, werden in den Kontext von Normen eingeführt und werden ein denkender Teil des Kollektivs. Die dritte Ebene ist die Suprarationale, hier lernen die SchülerInnen einen persönlichen Bezug zu Werten und Normen aufzubauen. In diesem Stadium werden die gesellschaftlichen und kulturellen Prinzipien mit persönlichen Empfindungen und Erfahrungen verbunden. Die letzte Ebene ist stark mit Emotionen und Gefühlen verbunden und führt nach der Intensität der Erfahrungen des Individuums zu stärkerer oder schwächerer Ausformung. (vgl. Stephens 2007: 46f).

Diese Abhandlung zeigt wie wichtig Erziehung und Bildung ist, aber noch essentieller ist der Umstand, wie diese vermittelt wird. Hinsichtlich der Hypothesen und besonders in Bezug auf tansanische Gesellschaften mit konservativen Vorstellungen, wäre es sehr von Vorteil für Frauen, wenn durch ein aufgeklärtes Bildungssystem, gleichwertige Werte und Normen vermittelt werden würden. Diese könnten Mädchen und Frauen, aus emanzipatorischer Sicht, unterstützen und die Gleichstellung von Frauen in einer Gesellschaft, welche aus verschiedensten Mitgliedern und deren Positionen im Kollektiv besteht, als legitimierte Stellungen forcieren.

3.2 Das gegenwärtige Bildungssystem in Tansania

Das Bildungssystem in Tansania ist wie bei den meisten sogenannten Entwicklungsländern in Afrika von kolonialen Vorstellungen geprägt worden. Die genauen Ausführungen der Entwicklung des Bildungssystems durch die deutschen und britischen Kolonialmächte, werden im Verlauf dieser Arbeit analysiert. Für den Moment soll das Augenmerk auf die derzeitige Ausformung des Bildungswesens gelenkt werden, um die Struktur und das System zu untersuchen. In Bezug auf die Hypothesen dieser Arbeit, soll gezeigt werden, dass Frauen und Mädchen zwar einen gewissen Zugang zu Bildungsstätten haben, aber trotzdem männliche Bevölkerungsmitglieder im Vergleich Vorteile genießen. Dementsprechend wird hier davon ausgegangen, dass es Ungleichheiten im Bildungssektor gibt.

Ein nachhaltiger bzw. beständiger Schulbesuch in Tansania beginnt mit dem Alter von fünf bis sieben Jahren in der „Pre- Primary School“, diese ist vergleichbar mit der sogenannten Vorschule. (vgl. SARUA 2009: 6; Dahl 2010: 17; Kaziri 2004: 2f., 4) Nach Vorstellungen des Bildungsministeriums in Tansania sollen Kinder in den ersten zwei Schuljahren auf den Schulalltag in späteren Jahren vorbereitet werden. Weiters werden die Vorschulen von der Regierung unterstützt und teilweise finanziert. Privatschulen gibt es weniger, da diese recht kostenintensiv sein können. (vgl. Williams 2009: 103; MoEVT o.J.: 2ff.)

Die Vorschule soll laut dem Bildungsministerium unter anderem Schwächen und Stärken von Kindern aufdecken und sich mit diesen beschäftigen. Weiters sollen soziale Kompetenzen und Moralvorstellungen geprägt werden. Kindern soll dadurch eine Vorstellung von der Heterogenität von tansanischen Gesellschaften mitgegeben werden. Hinsichtlich dessen sollten sich LehrerInnen mit der Herkunft und Identität des Kindes beschäftigen, denn diese können sehr unterschiedlich erzogen worden sein, durch die

verschiedenen sozialen, klassenspezifischen, einheimischen und kulturellen Hintergründe der Eltern. (vgl. MoEVT o.J.: 2ff.)

Hier soll ein Bezug zur oben angeführten theoretischen Ausführung von Per Dalin in Stephens Publikation aufgebaut werden, der durch seine drei Stufen in der Schulstruktur, gerade in Bezug auf Normen, Tradition und Moral eine Hypothese dieser Arbeit unterstützt:

Durch bessere pädagogische Auseinandersetzung mit den SchülerInnen und den Geschlechterrollen schon im frühen Schulalltag, könnte Bildung als emanzipatorisches Instrument fungieren und eine Gleichstellung von Frauen in der Bevölkerung legitimieren. Durch eine angestrebte „wertneutrale“ Auseinandersetzung, könnten LehrerInnen und SchülerInnen zu einem Konsens für positive Moralvorstellungen und gleichwertige Normen, sowie Traditionen gelangen und dadurch solche neuen Voraussetzungen unterstützen. Diese Ausführung sollte nicht nur auf die Pre- Primary- School angewendet werden, sondern auf jegliche Schulstufen und –Typen, die im nachfolgenden Teil Erwähnung finden, ausgeweitet werden. (vgl. Stephens 2007: 45ff.)

Der nächste Schritt für ein Kind wäre die „Primary School“ bzw. Grundschule. Diese dauert sieben Jahre, im Alter von sieben bis dreizehn Jahre, an. Die Schulklassen werden mit Standard eins bis fünf kategorisiert und gelten in allen Grundschulen gleich. (vgl. SARUA 2009: 6; Williams 2009: 103)

Die Grundschule gilt, vor allem seitens des Bildungsministeriums in Tansania, als relevanteste Bildungsstufe im Schulsystem, da viele Kinder danach nicht weiter die Schule besuchen. Sie gilt als Voraussetzung für einen weiteren schulischen Werdegang, sowie als eine Vorbereitung auf die Arbeits- und Erwachsenenwelt in Tansania. (vgl. MoEVT o.J.: 4f.; Kaziri 2004: 3f.)

Während der Absolvierung einer Grundschule sollen die Basisgrundlagen in Schreiben, Lesen und Rechnen, sowie traditionelle, moralische, kulturelle und weitere gesellschaftlich notwendige Prinzipien den SchülerInnen, welche schon in der Vorschule eingeführt worden sind, spezifischer näher gebracht werden. (vgl. Williams 2009: 103) Essentiell für den tansanischen Bildungssektor sind die Weitergabe der allgemein geltenden Menschenrechte und die Erlernung der Sprache Kiswahili, denn diese gilt in Tansania als Sinnbild für nationale Konkordanz, Unabhängigkeit und Identität. (vgl. MoEVT o.J.: 2; Dahl 2010: 23f.) Im Gegensatz zur Vorschule muss am Ende der Grundschulausbildung, in

Standard sieben, eine staatliche Prüfung, auch bekannt unter „Primary School Leaving Examination (PSLE)“, bestanden werden, um einen gültigen Schulabschluss zu bekommen. (vgl. SARUA 2009: 3f.)

Falls die Grundschule positiv abgeschlossen wurde und im günstigsten Falle die Eventualität, sowie das Bedürfnis nach Weiterbildung gegeben sind, dann folgt die „Secondary School“ oder Sekundarschule. (vgl. Williams 2009: 103)

Diese wird in die „Lower Secondary“ und „Upper Secondary“ segmentiert. Die Lower Secondary dauert vier Jahre, von vierzehn bis siebzehn Jahre. Die Upper Secondary dauert weitere zwei Jahre und ist die Grundlage für tertiäre Bildung. Es ist vergleichbar mit dem britischen „High-School“- Abschluss. Die Schulstufen der Sekundarschulen werden „Forms“ genannt, es gibt Form eins bis Form sechs. (vgl. SARUA 2009: 6)

Unterrichtet werden in Sekundarschulen zwölf verschiedene Fächer, wobei vor allem Wissen für den Alltag vermittelt werden soll, wie zum Beispiel Hauswirtschafts- und Landwirtschaftslehre bei Mädchen und handwerkliche und technische Grundlagen für Jungen. Eine Fremdsprache ist Pflicht für einen sekundären Lehrplan, wobei es meist nur Englisch zur Auswahl gibt. (vgl. MoEVT o.J.: 6f.; Kaziri 2004: 3f.)

Abgeschlossen werden die Lower Secondary mit dem O- Level (Ordinary Level) und die „Upper Secondary“ mit dem A- Level (Advanced Level). Beide sind staatlich anerkannt und geprüfte Leistungsnachweise. (vgl. SARUA 2009: 6)

3.3 Bildungspolitik in Tansania

Die tansanische Bildungspolitik versucht durch deren Organisation, sowie durch finanzielle und fachwissenschaftliche Grundlagen, größtenteils Armut und Analphabetismus zu senken. (vgl. SARUA 2009: 2f.)

Laut Williams wurde seit 2001 der Fokus lediglich auf die Basisschulerziehung, der Primarschulen gelegt und es wurde nicht sehr viel in weiterbildende Schulen investiert. (vgl. Williams 2009: 103) Seitens des Bildungsministeriums hat sich diese Sichtweise in den letzten Jahren offiziell geändert und die Regierung investiert allgemein mehr in den Bildungssektor, besonders in technische und berufsbildende Schulen und Ausbildungen. Mittlerweile bezieht sich das Bildungsministerium auf die Annahme, dass eine gute Schulausbildung und der Zugang zu Bildung, zum Wohlergehen, zu Verantwortung und Stabilität in der Bevölkerung führen. (vgl. MoEVT o.J.: 11)

Für das Schulsystem zuständig ist das Ministerium für Bildung und Kultur, sowie das Sekretariat des Premierministers. (vgl. SARUA 2009: 2f.) Auch andere Ministerien können für Bildung zuständig sein, was nur dann zutrifft, wenn sich Sektoren, wie zum Beispiel ökonomische Bereiche oder Agrarwirtschaft, mit Ausbildungsmöglichkeiten überschneiden oder eine spezifische Ausbildung notwendig wäre. (vgl. MoEVT o.J.: 11; Williams 2009: 103)

Weiters hat die Inselgruppe Sansibar, welche zur Republik Tansania gehört, durch deren Autonomie ein eigenes Amt für Bildung und ist dementsprechend selbst für diesen Sektor zuständig. (vgl. Williams 2009: 103)

Nach Dahl ist der Bildungssektor seit dem Jahre 2002 von konstanten Modernisierungen gezeichnet und der Unterricht wird stetig mehr durch verschiedene pädagogische Züge unterstützt und ergänzt. (vgl. Dahl 2010: 29f.) Laut Williams herrscht in vielen Teilen Tansanias nach wie vor Frontalunterricht und es wird kaum darauf geachtet, was SchülerInnen durch den Unterricht an nützlichem Wissen aufnehmen. Nach Williams Erachten wird mehr darauf geachtet, den offiziellen Lehrplan- ohne Rücksicht auf Lern- und Verständnisschwierigkeiten zu referieren. Um diesen Aspekt zu vermindern, versucht Tansanias Regierung ebenso mit Bildung für Entwicklung auf sozialer, ökonomischer und politischer Ebene zu arbeiten, aber nicht nur durch quantitative Teilnehmezahlen der SchülerInnen, sondern durch qualitativen Unterricht und Lehrkräfte. (vgl. Williams 2009: 104)

Ein weiterer Faktor, laut Makongo und Rajani, der sich in Bezug auf das Schulsystem gebessert hat, ist die Informationsweitergabe und die Aufklärung in Bezug auf die tansanische Bevölkerung, wie ihnen eine Schulbildung in der Alltags- und Arbeitswelt von Vorteil sein kann. Tansanias Regierung versucht die Bevölkerung dazu anzuregen, aus eigener Motivation Schule in Anspruch zu nehmen und nicht aufgrund von Regelungen der Regierung. Um zu einer solchen Selbstmotivation zu gelangen, braucht die Bevölkerung ein Verständnis für Bildung und die Modifikation der Teilnahme an Entscheidungen und Prozessen des Bildungssektors. Diese Teilnahme betrifft vor allem SchülerInnen, LehrerInnen und Ehrziehungsberechtigte. (vgl. Makongo/ Rajani 2003: 1f.)

Vor dieser Entwicklung, das Engagement der Bevölkerung aus allen Einkommensklassen zu fördern, war der größte Teil der Bevölkerung von Beginn an ausgeschlossen. Den meisten wurde der Zugang zu Regelungen und Veranstaltungen im Bereich Bildung

verwehrt, besonders den niedrigeren Einkommensschichten, sowie Randgruppen in der tansanischen Bevölkerung. (vgl. Makongo/ Rajani 2003: 1f.) Die neuen Aufgaben der BewohnerInnen in Tansania werden sehr informativ und treffend im nachfolgenden Zitat erläutert:

„The role of the Central Government is now to focus on facilitating and creating an enabling environment for Local Government Authorities (LGAs) to provide services, develop and manage policies, monitor performance and ensure effective flow and use of resources. Making information transparent and widely available is central to this endeavour.” (Makongo/ Rajani 2003: 1f.)

Weiters ist Williams der Ansicht, dass in den letzten zehn Jahren Frauen und Mädchen deutlich mehr in den Mittelpunkt des Bildungsinteresses gerückt sind. Es wird versucht Frauen und Mädchen mit in den Kontext von notweniger und nachhaltiger Bildung einzubinden. (vgl. Williams 2009: 108f.) Die Regierung versucht durch aktive Maßnahmen und die Verbreitung des Umstands der Notwendigkeit von Bildung, diesen Aspekt in der Bevölkerung zu verankern. Diese Methode wendet der Staat schon seit der Regierungszeit des ersten Präsidenten der Republik Tansania an, durch den das Thema Bildung erst zum Politikum wurde. Julius Nyerere initiierte den Bildungsdiskurs in Tansania und sorgte dafür, dass die Bevölkerung sich stetig damit auseinandersetzte. Die Erfolge und Misserfolge im Bildungssektor in der Zeit Nyereres werden in einem späteren Kapitel ausführlich erläutert. (vgl. Williams 2009: 106f.; 110f.)

Wichtige Abkommen und Förderungen für Schulen und den Unterricht in Tansania, seit der Jahrtausendwende, werden in den bekannten Millennium Development Goals (MDGs) der Vereinten Nationen festgehalten. Tansania verpflichtete sich im Jahre 2000, dass bis 2015 jedes Kind in Tansania die Chance bekommt in die Schule zu gehen und dazu grundlegende Bildung erwarten kann. (vgl. Songora/ Nsenwa 2006: 1)

In diesem Zusammenhang hat die tansanische Regierung im Jahre 2002 bis 2006 den „Primary Education Development Plan“ (PEDP) initiiert, um diese Entwicklung auf lokaler Ebene voran zu bringen. In diesem Programm sollte die Qualität von Bildung, der Zugang und die Einschulung von Kindern gefördert werden. (vgl. Songora/ Nsenwa 2006: 1; Omondi/ Rajani 2003: 1f.)

Im folgenden Zitat werden die vier wichtigsten Elemente des PEDP zusammengefasst: “PEDP has four major components: enrolment expansion, quality improvement, capacity

building and optimizing human and financial resources, and institutional arrangements.”
(Rajani/ Omondi 2003: 2)

Schon nach kurzer Zeit konnten positive Entwicklungen festgestellt werden, denn laut Davidson stieg die Zahl der Einschulungen 2002 von etwa fünf Millionen SchülerInnen auf mehr als sieben Millionen im Jahre 2004 an. Das sind circa 44 Prozent mehr Schuleinstiege in Tansania. Diese Statistik bezieht sich auf alle Einkommensklassen und nur auf die Grundschulbildung. (vgl. Davidson 2004a: 2)

Weitere Daten, welche Davidson analysierte, beziehen sich auf die ausgebildeten und praktizierenden LehrerInnen, die im Jahre 2002 etwa 100 000 waren und im Jahre 2004 auf 120 000 angestiegen sind. Auf der einen Seite ist es äußerst positiv zu erwähnen, dass mehr Kinder Schulen besuchen, eine Entwicklung die nach wie vor angestrebt wird. Trotzdem sind ein großes Problem der steigenden SchülerInnenzahlen, die geringen LehrerInnenzahlen. Im Jahre 2002 gab es für etwa 46 SchülerInnen eineN LehrerIn, heute sind es pro LehrendeN um die 70 SchülerInnen, was einen qualitativen Unterricht schwieriger umsetzbar und realisierbar macht. Weiters sollten die angegebenen Daten, die tansanische Regierung auffordern, neben der Umsetzung des PEDP, auch die Ausbildungsmöglichkeiten von LehrerInnen zu fördern. (vgl. Davidson 2004a: 4ff.)

Trotz allem hat, nach Robbins, im SARUA- Jahresbericht ersichtlich, sich das PEDP statistisch bewährt und dieser Aspekt hat dazu beigetragen, dass das Programm verlängert und die zweite Periode im Jahre 2007 bis ins Jahr 2011 eingeleitet wurde. (vgl. Robbins 2009: 97)

Durch die positive Entwicklung der Grundschulförderung wurde im Jahre 2004 bis 2009 das „Secondary Education Development Programm“ (SEDP) entwickelt. (vgl. Robbins 2009: 97) Hier soll das Potenzial der SchülerInnen auch nach der Grundschule gefördert werden. Die grundlegenden Hauptziele des Programms unterscheiden sich nicht maßgeblich vom Grundschulprogramm. (vgl. SARUA 2009: 4)

Unterschiede gibt es im Zusammenhang mit Frauenförderung und Weiterbildung für Frauen nach der Grundschule, sowie um eine bessere Verwaltung von Sekundarschulen. Weiters, meint Williams, soll der Bevölkerung deutlicher bewusst gemacht werden, dass Weiterbildung für jedes Mitglied der tansanischen Bevölkerung von Vorteil sein kann. (vgl. Williams 2009: 114f.)

Zusätzliche wichtige Bildungsziele Tansanias finden sich in der Ausarbeitung der Initiative „Tanzania Vision 2025“ wieder. In diesem Zusammenhang will die Regierung die Entwicklung von Tansania auf Dauer fördern und auf Stabilität und langfristige Möglichkeiten für die Bevölkerung und deren Wohlergehen hinarbeiten. (vgl. Robbins 2009: 97)

Durch das PEDP, das SEDP und die „Tanzania Vision 2025“- Initiative entstand eine weitere Aktion in Bezug auf Bildung: Das „Draft Education and Training Sector Development Programme (ESDP)“, mit der Laufzeit von 2008 bis ins Jahr 2017. Diese Förderung soll dem gesamten Bildungssektor zu Gute kommen und legt sich nicht spezifisch fest, um welchen Bildungsgrad genau es sich handelt. Erwähnt werden Veränderungen im Verwaltungs- und Finanzbereich des tansanischen Bildungssektors. Hinsichtlich dessen soll es mehr finanzielle Unterstützung seitens der Regierung geben, sowie mehr Qualitätskontrollen und Bewertungen von LehrerInnen und Lehrplänen. (vgl. Robbins 2009: 97)

Diese Innovationen hatten, laut Williams und Robbins, positive Auswirkungen auf die Einschulungsraten und SchülerInnen, die nach den Pflichtschuljahren weiterhin Bildungsstätten besuchten. Im Jahre 2006 hatten tansanische Grundschulen eine Einschulungsrate, nach einer Statistik der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), von 796000 Schülerinnen, davon waren immerhin 49 Prozent Mädchen. Die Einschulungsraten für Sekundarschulen lagen bei 676000 SchülerInnen, hier gab es nur einen Anteil von 29 Prozent Frauen und Mädchen. (vgl. Williams 2009: 108f., 112ff.; Robbins 2009: 97)

Trotzdem ist die Einschulungsrate Tansanias, eine der höchsten im afrikanischen Raum südlich der Sahara. Laut Williams und dem Bildungsministerium betrug die allgemeine Einschulungsrate des Jahres 2006 in etwa acht Millionen Kinder und Jugendliche, im Vergleich zum Jahre 2000 waren es in etwa vier Millionen SchülerInnen. (vgl. Williams 2009: 108f.; Kaziri 2004: 5)

Wie schon erwähnt gibt es in Tansania dennoch einige Kinder, die nicht zur Schule gehen und darunter sind mehr Mädchen als Jungen. Das Bildungsministerium Tansania untersuchte die Beweggründe der Familien und die wichtigsten Begründungen wurden von Williams zusammengefasst: Hauptsächlich geben die betroffenen Familien mehrere Gründe an, um deren Vernachlässigung zu legitimieren. Das meist genannte Motiv, war

der Umstand, dass Kinder, besonders Mädchen, im Haushalt und Verdienst für die Familie mithelfen müssen, um deren Existenz zu sichern. (vgl. Williams 2009: 108f.)

Weitere Ursachen die zu Nichteinschulung bzw. Späteinschulung führen, waren nach Behauptungen der Eltern, die Unkenntnis über das Alter derer Kinder und dementsprechend wurde noch mit der Einschulung gewartet. Für eine späte Einschulung bzw. Nichteinschulung oder den Abbruch der Bildungslaufbahn bei Mädchen, gab es meist den Vorwand, dass diese verheiratet wurden oder verlobt sind. Die Rechtfertigung seitens der Eltern bestand meistens darin, dass für Frauen mit einem sorgenden Ehemann, Bildung nicht unbedingt notwendig sei. (vgl. Williams 2009: 108f.)

Diese Begründungen verweisen wiederum auf die Hypothesen dieser Arbeit, im Besonderen auf sozialen Normen in tansanischen Gesellschaften und zeigen, dass es noch mehr Aufklärung und Unterstützung seitens der Regierung, internationalen Organisationen oder anderen Akteuren benötigt, um solche Schwierigkeiten zu verringern.

Das wichtigste Ziel in der Bildungspolitik, nach Ansichten der tansanischen Regierung, ist die bereits oben angeführte Armutsreduktion, sowie die Generierung von Gesellschaft durch den Umstand der Bildung. (vgl. Kaziri 2004: 5)

Die Hypothesen dieser Arbeit beziehen sich auf den Zugang und die Möglichkeiten im Bildungssektor von Frauen. Besonders seit der Implementierung der MDGs werden zwar deutlich mehr Versuche geschaffen, Frauen am Bildungssektor teilhaben zu lassen, aber da es noch zu wenig Unterstützung und Eigenständigkeit dieses Themas gibt, besonders auf gesellschaftlicher Grundlage und durch die geringe Darstellung von Frauen im Bildungssektor, werden meist allgemeine Innovationen für alle Kinder getätigt und zu wenige für Mädchen und Frauen spezifisch. Genauere Erläuterungen zu wichtigen Regelungen und Hilfestellungen vor dem 21. Jahrhundert in Tansania, sollen im historischen Teil der Arbeit erklärt werden.

4. Gender

4.1 Frauenforschung und die Entwicklung von Geschlecht

Dieser Teil der Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf eine allgemeine Emanzipationsentwicklung, denn um Gender als Begriff bzw. Forschungsgegenstand zu verstehen, muss diese Entwicklung angeschnitten und fragmentarisch erläutert werden. Besonders in Bezug auf die theoretischen Erläuterungen, die im nachfolgenden Teil veranschaulicht werden. Hinsichtlich der Hypothesen dieser Arbeit, soll der ersten Teil des Genderkapitels als Einführung und Überblick dienen, welcher nach und nach auf die Thematik von Frauen in Tansania angewendet werden soll.

Frauenforschung ab den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts war selten eine homogene Theorie bzw. Denkansatz oder Struktur. Das Augenmerk der Forschung wurde hauptsächlich auf Gebiete wie Weiblichkeit, Mütterlichkeit oder Machtkämpfe innerhalb von Gesellschaftsstrukturen gesetzt. Wobei die Auseinandersetzung mit diesen Bereichen auf modernerer Ebene als bisher geschehen sollte und die Forschung sich von dem Aspekt „Frauen in Opferrollen“, abwenden wollte. Laut Degele hat die Forschung anfangs lediglich zwischen Männern und Frauen unterschieden. (vgl. Degele 2008: 58) Auch Stephan und von Braun bestätigen in ihrer Einführung zum Thema Geschlechterforschung diesen Aspekt. (vgl. von Braun/ Stephan 2005: 30)

Unterscheidungen geschahen zum Beispiel in Bezug auf alltägliche Denkweisen bzw. Moralvorstellung. Trotzdem gab es laut Degele und Thürmer- Rohr Frauen, besonders Frauen die in höhere Klassen einer Gesellschaftsordnung geboren wurden, welche sich von Moralvorstellungen oder Denkweisen in Bezug auf Benehmen, Stellung und Erwartungen seitens eines Patriarchats offensichtlich abwendeten oder solche Strukturen zu ihren Gunsten ausnutzten. (vgl. Degele 2008:58; Thürmer- Rohr 2004: 86ff.)

Nach Degele stellte das Problem dieser Herangehensweise vor allem Stereotypisierungen von Frauen, ebenso von Männern, dar. Besonders da „Frausein“ ihrer Ansicht nach inhomogen sei. (vgl. Degele 2008: 58f.) Diese Art der Frauenforschung geriet ab den sechziger Jahren stetig mehr unter Kritik, denn der eigentliche Fokus der Forschung rückte durch die Klassifizierung von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit in den Hintergrund und es kam nicht zum gewünschten Effekt der Gleichstellung oder Antihierarchisierung in verschiedenen Bevölkerungen. Eine bekannte Kritikerin der Klassifizierung von Frauen

und Männern war Helga Bilden, die sich gegen Habermas stellte und dessen Kategorisierung der Geschlechter als zu einfach darstellte. Er beschrieb Frauen und Männer aus einer sozialisationstheoretischen Sichtweise, die Frauen als „weibliche Sekundärtugenden“ bezeichnete. (vgl. Degele 2008:58f.; Becker-Schmidt 2001: 30)

Die Kritik an der damaligen Klassifizierung zwischen Frauen und Männern wurde im Jahre 1977 durch die Feministin Ursula Scheu sehr deutlich dargestellt. Ihre Publikation „Wir werden nicht als Mädchen geboren- wir werden dazu gemacht“ löste weltweites Interesse aus und führte zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 31)

Besonders durch die Kritik von Scheu kam es zu einer Differenzierung zwischen Frauen aus biologischer Sicht und Frauen geprägt durch Sozialisation und Gesellschaft. Dies führte in den achtziger und neunziger Jahren zu wesentlichen Veränderungen. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 31) Dadurch wurde die Diskussion um den Bereich Frauenforschung erweitert und der Unterschied zwischen den zwei bekannten Geschlechtern wurde neu definiert. Die Unterscheidung zwischen Mann und Frau wurde nicht mehr als forschungsleitend angesehen, viel mehr kam es zur Erweiterung von Differenzierung in der Kategorie Frau. (vgl. Degele 2008: 59)

Laut Degele grenzte die Frauenforschung vor den achtziger und neunziger Jahren, die Mehrheit der weiblichen Bevölkerungsmitglieder aus. Durch die oben angesprochene Differenzierung zwischen Frauen, sollte die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Kategorien wie Religion, Alter, Herkunft oder Klasse mit Frauen deutlicher in Zusammenhang gebracht werden. (vgl. Degele 2008: 59)

Zunehmende Wichtigkeit erlangte hier die Kategorie Geschlecht, welche in Bezug auf Männer und Frauen, resultierende Ungleichheiten, sowie Gemeinsamkeiten beschreiben und verdeutlichen sollte. (vgl. von Braun/ Stephan 2005: 38f.) Joan Scott forderte im Jahre 1986, dass in zukünftigen Forschungsprojekten und Wissenschaftsdebatten statt „Frau“, „Geschlecht“ verwendet werden sollte. (vgl. Riegraf 2010: 25) Scott war somit eine der ersten Wissenschaftlerinnen, die Gender kategorisierte:

„Gender sei erstens ein konstitutives Element von gesellschaftlichen Beziehungen, das auf wahrgenommenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern (sexes) beruht. Zweitens sei gender als eine Art und Weise zu verstehen, wie Machtverhältnisse in einer Gesellschaft reproduziert werden.“ (Riegraf 2010: 25)

Nach Degele und Riegraf soll sich Geschlecht bzw. Gender von der strikten biologischen, wie auch emotionalen Unterscheidung von Mann und Frau abwenden. Das bedeutet es begreift die Geschlechter als soziale Einheiten und trennt sich nicht durch biologische Merkmale. (vgl. Degele 2008: 59f.; Riegraf 2010: 24f)

Neben diesen Erkenntnissen, soll Gender, nach Ansichten von Knapp, ungleiche Machtstrukturen erkennen und Kooperationen, sowie Wechselwirkungen innerhalb von Beziehungen auf einer sogenannten „geschlechterlosen“ Ebene unterstützen. Wenn Konflikte in diesen Beziehungen bestehen bzw. entstehen, dann ausgelöst durch kulturelle und soziale Unterschiede, die Menschen durch Gesellschaft und deren Normen auferlegt werden. (vgl. Knapp 2001: 63ff.)

"Die Unterscheidung von *sex* und *gender* [Hervorhebung d. Verf.] war dabei sicherlich eine der wichtigsten Durchbrüche, in gesellschaftstheoretischer Hinsicht ist es die Frage nach der Bedeutung im Sinne einer Thematisierung und Dethematisierung von Geschlecht." (Degele 2008: 60)

Die Entwicklung der Kategorie Geschlecht geht bis ins 18. Jahrhundert zurück, welche aber nicht dem Verständnis von Geschlecht bzw. Gender aus heutiger Sicht entspricht. (vgl. Voß 2011: 22) Geschlecht war damals eine Unterscheidung von Geschlechtscharakteren und deren Eigenschaften. Frauen wurden nicht als eigene Rechtsperson gesehen, sondern waren den Männern untergeordnet und konnten nur mit geringen Ausnahmen, zum Beispiel in Politik oder Wirtschaft, mitwirken. (vgl. Degele 2008: 60)

Hier verweisen Becker-Schmidt und Voß auf Rousseau, welcher argumentiert, dass Frauen frei geboren werden, aber durch Normierung und Sozialisation keinen Anspruch auf das sogenannte „Naturrecht“ haben, welches jeglichen Individuen das Recht auf Freiheit und Eigenständigkeit geben sollte. Dieser Aspekt verweist unter anderem auch auf die Publikation und Argumentation von Scheu. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 19; Voß 2011: 23)

Rousseau schreibt über Erziehung und den Umstand, dass die beste Erziehung eine „Natürliche“, in Bezug auf das jeweilige Geschlecht, sein sollte. Seiner Ansicht nach sollten die natürlichen Stärken von Männern vertieft und ausgebildet werden. Unter den natürlichen Aufgaben von Frauen führt Rousseau besonders „[...] das Gebären und Großziehen der Kinder, das Umsorgen des Ehemannes und die Haushaltsführung [...]“ (Voß 2011: 23) an. Rousseau spricht sich laut Voß offensichtlich gegen eine

Gleichberechtigung von Frauen aus und kommt zu dem Schluss, dass Frauen ihre natürlichen Aufgaben zu meistern haben und Männer sich um gesellschaftliche Normierungen, Grundlagen und Konstruktionen, sowie deren Einhaltung kümmern sollten. (vgl. Voß 2011: 23)

Im folgenden Zitat ist die Aussage von Becker-Schmidt in Zusammenhang mit Rousseau deutlicher dargestellt: „Es kann nur ein Willkürakt sein, dem weiblichen Geschlecht Menschen- und Bürgerrechte zu versagen.“ (Becker-Schmidt 2001: 19)

Kaum verschieden waren Differenzierungen im Bereich der Familie. Hier waren Männer ebenfalls der dominierende Part und Frauen sorgten hauptsächlich für Erziehung, Reproduktion und Haushalt, den angesprochenen natürlichen Aufgaben von Frauen. Leistungen von Frauen, nach Ansichten von Degele, wurden nicht oder nur selten gewürdigt. Diese Aufgaben wurden mit Frauen und deren Rollen als Ehefrauen und Mütter vorausgesetzt und impliziert. (vgl. Degele 2008: 60)

Durch die Industrialisierung und die dadurch entstehende bürgerlich- kapitalistische Gesellschaft, kam es, besonders nach Erachten von Becker-Schmidt, zu einer weitgehenden Entwicklung und Neuorganisation vieler unterschiedlichster Gesellschaften, die sich ebenso auf die Aufgabenstellungen von Frauen bezogen, denn diese wurden stetig mehr in die Arbeitswelt mit eingebunden, was eine Veränderung im Denken vieler Menschen bedeutete. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 24) Laut Degele hatten Frauen trotzdem noch nicht die gleichen Rechte wie Männer, doch sie traten häufiger als eigenständige Mitglieder einer Gesellschaft auf. (vgl. Degele 2008: 60)

Hauptsächlich entstand diese Entwicklung aufgrund von übermäßigem Arbeitsangebot, dem Sicherungszwang des Einkommens, um die eigene Familie ernähren zu können, sowie einem Statuszwang und die Möglichkeit auf wirtschaftlicher Ebene Erfolg zu haben, welcher dem normalen Volk lange Zeit, aufgrund deren Herkunft, verwehrt worden war. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 24f.)

Der physische Unterschied der Frau zum Mann wurde zusehends diskutiert und analysiert. Es entstanden Werke zum Thema Geschlecht und der weiblichen Anthropologie, welche essentielle Grundlagen für viele (polare) Geschlechtertheorien des 18. und 19. Jahrhunderts schafften. (vgl. Voß 2011: 22)

„Seit dem 18. Jahrhundert seien demnach vorrangig körperliche Merkmale bedeutsam gewesen, um Differenzen zwischen Frau und Mann auszuführen. Unterschiede seien für sämtliche Teile des Körpers [...] beschrieben worden. Frau und Mann erschienen als radikal- different aufgrund von Anatomie, Physiologie- aufgrund ihrer >>Natur<<. Unterschiede waren insbesondere mit dem Zweck der Fortpflanzung begründet.“ (Voß 2011: 22)

Diese Fortschritte in der damaligen Forschung, bedeuteten, vor allem für Degele, lediglich eine kleine Grundlage für Gleichstellung oder Emanzipation von Frauen. Männliche Körper wurden als maßgebend bezeichnet und Frauen stellten eine „Abweichung“ dieser Körperkonstruktionen dar. (vgl. Degele 2008: 61) Weiters beschreibt Voß, dass die Forschung nach wie vor davon überzeugt war, dass Frauen lediglich für die Reproduktion und deren natürlichen Aufgaben für eine funktionierende Gesellschaft zuständig waren. Die Auseinandersetzung mit Frauen und deren Körpern waren trotz allem ein neuer Ansatzpunkt, der viele Fragen aufwarf und weitere Forschungen evozierte. (vgl. Voß 2011: 22f.)

4.2 Polarisierung von Geschlechtern

Wie oben angeführt kam es aufgrund der physischen Unterscheidung zwischen Frau und Mann zu einem Durchbruch im 19. Jahrhundert, welcher aber den Nebeneffekt in sich barg, dass sich Polaritäten verstärkten. Frauen wurden gewisse Charaktereigenschaften zugeschrieben ohne diese genauestens zu prüfen. (vgl. Degele 2008: 63)

Heute hat sich dieser Aspekt positiv verändert, aber geschieht trotzdem noch häufig. Degele deutet daraufhin, dass viele AutorInnen, besonders in den siebziger Jahren, mit einer Auseinandersetzung des Themas „Polarisierung der Geschlechter“ begonnen haben. Degeles Analyse zeigt, dass Geschlechterunterscheidungen aus älteren Generationen stammen, aber im 21. Jahrhundert ebenso verwendet werden bzw. wurden, wie während der Verdeutlichung im 19. Jahrhundert. Laut Degele stellen diese Gegensätze Konstruktionen der Geschlechtscharaktere dar und diese manifestieren sich in Form von Attributen, wie schwach im Vergleich zu stark, emotional im Vergleich zu rational oder beeinflussbar im Vergleich zu willensstark. (vgl. Degele 2008: 63)

Eine weitere interessante Unterscheidung in Degeles Abhandlung, die unter anderem auch von Becker-Schmidt und Aulenbacher in deren Analysen bestätigt wird, sind produktive Männer und reproduktive Frauen, was bedeutet, dass Arbeit von Männern hochwertiger

angesehen wird und Frauen nicht- entgeltliche Arbeit gewährleisten, wie zum Beispiel Kinder gebären, was meist weniger honoriert wird. (vgl. Degele 2008: 63; Becker-Schmidt 2001: 26f.; Aulenbacher 2011: 38f.) Laut Becker-Schmidt und Aulenbacher, welche sich die meiste Zeit auf die Abhandlung von Becker-Schmidt bezieht, bringt Reproduktionsarbeit nur im langfristigen Kontext Vorteile: Durch Erziehung, gute Ausbildung und Förderung des Nachwuchts, Wirtschaftswachstum für eine Gesellschaft und Unterstützung auf finanzieller und erwerbstätiger Basis. (vgl. Becker-Schmidt 2001: 26f.; Aulenbacher 2011: 38f.) Weiters wird reproduktive Arbeit laut Degele meist mit Hausarbeit verbunden, welche in vielen Teilen der Welt immer noch als Frauenarbeit, angesehen wird. (vgl. Degele 2008: 63)

"[...] Die konkrete Verrichtung der Hausarbeit wird Nicht- Arbeit genannt, die nicht konkret benannte Tätigkeit des Mannes dagegen Arbeit. Hausarbeit wird als Nicht- Arbeit abgewertet. Nicht zuletzt das Zusammentreffen von Öffentlichkeit (Sichtbarkeit) und Privatheit (Unsichtbarkeit) macht Arbeit von Anfang an zu einem Schlüsselthema der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung." (Degele 2008: 63)

Im oben angeführten Zitat von Degele, wird nachvollziehbar, dass Arbeit von Frauen stetig als weniger wertvoll angesehen wird als die der Männer. Auch Becker-Schmidt beschäftigt sich mit diesem Umstand und behauptet die Arbeit von Frauen wird ideologisiert, damit es zu einer Systematisierung der Aufgaben von Frauen, sowie zu einer Legitimierung ihrer Aufgabenbereiche kommt. (vgl. Degele 2008: 64; Becker-Schmidt 2001: 25f.)

Diese Abfolge bestärkt die These dieser Arbeit, dass viele Frauen in Tansania weniger Zugang zu Bildung haben als Männer, weil es durch Systematisierung derer Aufgaben zu einem stillen Konsens innerhalb einer Gesellschaft kommt und sich dadurch verschiedene Strukturen zum Nachteil von Emanzipation durchsetzen und festigen. In späterer Folge entstehen dadurch soziale Normen und Legitimierungen für diese Strukturen, welche ideologischen Charakter bekommen und schwierig zu durchbrechen sind. Entgegenwirken könnten hier gendergerechte Unterrichtsformen, besonders um Geschlechterkonstruktionen neutraler und einheitlicher zu formen. Weiters wird dadurch die Möglichkeit des ständigen und uneingeschränkten Zugangs für Frauen im Bildungssektor legitimiert.

Je mehr man sich mit der These auseinandersetzt, desto mehr wird deutlich, dass diese Behauptung auf viele Regionen diese Welt anzuwenden ist und unterschiedliche Ausformungen hat. In diesem Zusammenhang versuchte die Soziologin Becker-Schmidt

ein neues Modell und Konzept in Bezug auf Frauen zu entwickeln, welches im nachfolgend Kapitel erläutert werden soll: Das Konzept der doppelten Vergesellschaftung (von Frauen aus feministischer Perspektive). (vgl. Degele 2008: 64)

4.3 Das Konzept der doppelten Vergesellschaftung

„Unter „Vergesellschaftung“ versteht man den Prozess, der aus Individuen Gesellschaftsmitglieder macht. [...] Der Begriff zielt darauf hinaus, wie sich die Einbürgerung von Menschen in einem sozialen Zusammenhang vollzieht [...]. Als Gesellschaftsmitglieder werden die Einzelnen im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit eingebunden. Vergesellschaftung ist somit immer als ein Vorgang verstanden worden, der Relationalität im Sinne reziproker Bezogenheit stiftet. [...] Aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung wird es darum gehen herauszuarbeiten, in welcher unterschiedlicher Weise die Genus-Gruppen in solche Austauschprozesse integriert sind und welche Folgen das hat.“ (Becker-Schmidt 2003: 3)

Becker-Schmidt geht davon aus, dass jedes Individuum Mitglied einer Gesellschaft werden will, in welcher alle Mitglieder auf einander angewiesen sind und diesen Aspekt in Form von Konstruktionen und Strukturen ausleben. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 3) Was eine Gesellschaft repräsentiert und vertritt, kann sehr unterschiedlich sein und differenziert sich innerhalb einer Gesellschaft weiter. Becker-Schmidt bezieht sich auf Weber, der behauptet, dass jede Gesellschaft ihre sozialen Normen hat, oft ungeschriebene Gesetze, welche von deren Mitgliedern legitimiert werden, um diese aufrecht zu erhalten. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 2f.)

Weiters gibt es verschiedene Beispiele für Differenzierungen in einer Gesellschaft, wie zum Beispiel Klasse, kulturelle Gemeinschaften oder Altersgruppe. Nach Becker-Schmidt ist eine der bedeutendsten Unterscheidungen in einer Gesellschaft "Frau" und "Mann". (vgl. Becker-Schmidt 2003: 2)

Laut Becker-Schmidt ist der Bereich von Frauen in Bezug auf Differenzierungen, innerhalb einer Gesellschaft bis jetzt am wenigsten erforscht worden und als Kategorie ist es schwierig für Forschende diese in Verbindung mit anderen Bereichen zu bringen. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 2) Ebenso bezieht sich Aulenbacher in ihrer Abhandlung auf Becker-Schmidt und stimmt ihr zu, dass die Forschung und Auseinandersetzung mit diesem Thema den meisten feministischen Organisationen und deren Ansätzen selbst überlassen bleibt. Besonders in Bezug auf die Art und Weise wie diese den Themenbereich

mit anderen Kategorien kontextualisieren, analysieren oder erforschen. Tatsache ist, dass die Geschlechterverhältnisse zwischen Mann und Frau eindeutig zur Vergesellschaftung und zur gesellschaftlichen Ordnung beitragen. (vgl. Becker-Schmidt 2008: 3; Aulenbacher 2010: 39f.)

„Vergesellschaftung vollzieht sich in Prozessen der Vergeschlechtlichung: in dieser Perspektive erschloss die Frauen- und Geschlechterforschung neue Themenfelder: Das Zwangssystem der Zweigeschlechtlichkeit als Ordnungsmacht und damit die Normierung von Sexualität rückten in den Blick, die nicht egalitäre Macht- und Rechtsstellung der Geschlechter in Geschichte und Gegenwart stand zur Debatte, „Geschlecht“ wurde als Kategorie entdeckt, die Gesellschaft strukturiert, die Kulturgeschichte aus Frauensicht mit anderen Augen gesehen und die Bedeutung von Frauenbewegungen für die Veränderung von geschlechtsbasierter sozialer Ungleichheit untersucht.“ (Becker-Schmidt 2003: 2)

4.4 Die doppelte Vergesellschaftung von Frauen

Die Frauen- und Geschlechterforschung ist seit den siebziger Jahren eng mit der Vergesellschaftung verbunden, denn die sozialen Ungleichheiten, welche für Frauen bestehen bzw. bestanden, nahmen wie schon erläutert, einen großen Teil dieser Forschung ein. Becker-Schmidt erwähnt hier den „männlich geprägten Arbeitsbegriff“. (Becker-Schmidt 2003: 13)

Arbeit und Arbeit die mit Handels- oder Marktaktivitäten in Verbindung gebracht wurde, wurde stets männlichen Tätigkeitsbereichen zugeordnet. Hausarbeit betraf den Privatbereich und entzog sich diesem Spektrum, da es unter anderem keine Erwerbsfähigkeit darstellte. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 13) Dieser Aspekt von Hausarbeit, ob diese nur auf privater Ebene besteht oder nicht, wird erst seit einigen Jahren als Forschungsgegenstand thematisiert. Besonders Aulenbacher verweist darauf, dass bis zu dieser sozialpolitischen Diskussion, Hausarbeit keinen gesellschaftlich- anerkannten Mehrwert darstellte, sondern diese galt als natürliche Aufgabe von weiblichen Gesellschaftsmitgliedern und wurde nicht hinterfragt. (vgl. Aulenbacher 2010: 40f.; Becker-Schmidt 2003: 13)

Ein Prototyp für die Doppelbelastung von Frauen wurde ein Projekt des psychologischen Institutes der Universität Hannover, das von Becker-Schmidt genauestens analysiert wurde. In diesem Projekt aus den achtziger Jahren, wurden Fabrikarbeiterinnen, welche neben der Fabrikarbeit auch Hausarbeit vollbrachten, zu ihrer Lebenssituation und deren

Einstellung, in Bezug auf deren Aufgabenbereiche im beruflichen, sowie im privaten Leben, befragt. Dieses Beispiel gilt bis heute als richtungsweisend und wird immer wieder verwendet, um Doppelbelastung praktisch darzustellen. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 14)

Doppelbelastung fängt bei den oben erwähnten Arbeiterinnen, meist schon in der Kindheit an, denn eine zweifache Belastung und das (Selbst-)Verständnis dafür, wurden von Generation zu Generation weitergegeben. Beide Formen der Arbeit, ob Erwerbsarbeit oder Privatarbeit hatten für die Arbeiterinnen eine gewisse Wichtigkeit, trotz zusätzlicher Anforderungen, sowie Anstrengungen. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 14)

Weiteres erfordern zwei verschiedene Arbeitsplätze eine Planung in beiden Bereichen. Laut Becker-Schmidt betrifft dieses Beispiel der Arbeiterinnen aus Hannover auch andere Gesellschaften bzw. kulturelle Gemeinschaften und kann auf jegliche Gesellschaftsschichten oder Klassen angewendet werden. Menschen und deren Verhalten, in dem Fall Frauen, sind Produkte ihrer Gesellschaften, Erziehung und ihrer Auffassung vom Leben, welche durch Vergesellschaftung entsteht. Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Zitat genauer beschrieben werden. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 14f.)

„Es zeigt sich: Doppelorientierung von der subjektiven Seite her gesehen und doppelte Vergesellschaftung als objektiver Prozess verweisen auf einander, folgen aber abweichenden Logiken. Der Eigensinn der Frauen will auf die Realisation berechtigter Interessen hinaus, die Gesellschaft nutzt dagegen – gleichgültig gegenüber der Doppelbelastung – das zweifach einsetzbare Arbeitsvermögen aus.“ (Becker-Schmidt 2003: 15)

Becker-Schmidt verurteilt diesen Aspekt der Vergesellschaftung, denn sie findet in dieser Vorgangsweise von Frauen im Beruflichen, sowie im Privaten, keine Vorteile für diese. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 15) Sie sieht diese Art der Miteinbeziehung in eine Gesellschaft hauptsächlich als zweifache Diskriminierung. Diskriminierung in dem Sinne, da keine Honorierung für doppelte Arbeit von Frauen als nötig angesehen wird. Becker-Schmidt findet hier nur einen negativen Kreislauf vor, der schwierig zu durchbrechen ist:

„Es ist ein Dilemma: Wie immer Frauen sich entscheiden - für Familie und gegen Beruf, gegen Familie und für Beruf oder für beides – in jedem Fall haben sie etwas zu verlieren.“ (Becker-Schmidt 2003: 15)

Durch dieses Dilemma entstehen nach Becker-Schmidt drei Kategorien, wobei diese nicht hundertprozentig festgelegt sind und es sicherlich weitere Kategorisierungen geben könnte:

Der erste Punkt enthält Frauen, die sich für ein Leben ohne berufliche Beschäftigung entscheiden, was bedeutet dass diese sich meist vom Ehemann oder anderen Akteuren vor allem in der Familie, finanziell abhängig machen müssen. Diese müssen deren Eigenständigkeit im finanziellen Bereich einbüßen. Unter anderem werden ihnen durch den Stereotyp Hausfrau gewisse Eigenschaften oder Unfähigkeiten zu gesprochen, was professionelle Fähigkeiten verringernd und abwertend darstellt. Der Wunsch nach Weiterbildung in erwerbstätigen Bereichen wird oftmals von der jeweiligen Gesellschaft belächelt, da diese Kompetenzen nicht notwendig sind, zumindest im Zusammenhang mit der Arbeit, welche eine Hausfrau verrichtet. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 15)

Die zweite Kategorie beschreibt Frauen, welche eine berufliche Laufbahn einschlagen, was zwar finanzielle Unabhängigkeit bedeutet, aber den Wunsch nach Kindern und Partnerschaft unweigerlich zurück stellt. Kinderwunsch und Partnerschaft sind essentielle Aspekte einer Gesellschaft. Becker-Schmidt beschreibt diese psychosozialen Bedürfnisse, die besonders für Frauen wichtig sind. Beruf bedeutet aber nicht, dass beides in den Hintergrund gestellt werden muss, oft ist es auch nur ein Aspekt, der oben genannten Bedürfnisse. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 15)

Der letzte wichtige Aspekt bezieht sich auf Frauen, die versuchen beide Tätigkeitsbereiche zu verbinden: Arbeit und Familie. Dies bedeutet jedoch, dass sich viele dieser Frauen weniger auf sich und deren eigenen alltäglichen Bedürfnissen konzentrieren können. Diese Doppelbelastung, besonders bei Frauen, welche finanzielle darauf angewiesen sind zu arbeiten, zum Beispiel weil diese alleinerziehend sind, führt heutzutage oft zu psychischen Erkrankungen, Stress und totaler Erschöpfung. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 15)

Badinter stellt über die Kategorisierung von Frauen fest, dass eine Einteilung von erwerbstätigen Frauen, Müttern und sogenannten Hausfrauen, essentielle Probleme auslösen kann. Diese erwähnt ein Phänomen der Glorifizierung von Mütterlichkeit konservativer Wertvertreterinnen. Diese Frauen, welche sich in der „Leche League“ zusammengeschlossen haben, stellen sich gegen die derzeitigen Vorstellungen von Emanzipation von Frauen in beruflichen und privaten Bereichen und fordern einen Rückzug zu deren „natürlichen Aufgaben“, also Erziehung, Reproduktion und Haushaltsführung. Die „Leche League“ gibt zum Beispiel das Stillen von Neugeborenen

und die Bindung zwischen Mutter und Kind, als Hilfestellung für einen nachhaltigen sozialen Wandel bzw. Beitrag zur Gesellschaft an. Hier entstehen neue Kräfte, die fordern, dass berufstätige Frauen zurück zu ihren „natürlichen Wurzeln“ zurück finden. (vgl. Badinter 2010: 91f., 40)

Diese Ansichten führen zu keinen positiven Lösungsansätzen in Bezug auf die Problematik der Doppelbelastung von Frauen, sondern verurteilen und werten Frauen, die arbeiten und Kinder erziehen, sowie Frauen, die sich hauptsächlich um ihre Karriere kümmern wollen. So werden Emanzipationsbewegungen von Frauen schwieriger umsetzbar. (vgl. Badinter 2010: 91f.)

„Mutter sein“ wurde ebenso nach Becker-Schmidt besonders seit der Industriellen Revolution stetig moralisiert und naturalisiert. Das Aufkommen des Phänomens der Glorifizierung von Hausarbeit und „Muttersein“ und der erneuten Kategorisierung von Frauen, wie es Badinter beschreibt, bedeutet für Frauen die nicht in eine „natürliche“ Gesellschaftsvorstellung passen, dass diese ausgeschlossen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Emanzipation und feministische Theorie gescheitert sind oder entsteht hier eine „neue- alte“ gesellschaftliche Vorstellung von Frauen? (vgl. Becker-Schmidt 2001: 25f.)

Die Doppelbelastung weist laut Becker-Schmidt nicht nur negative Aspekte auf, denn es gibt Frauen, die solch doppelte Arbeit erfolgreich bewältigen und dadurch auch starre Arbeitssysteme durchbrechen und positive Entwicklungen bewirken. Mittlerweile herrschen in unserer Arbeitswelt nicht mehr ausschließlich maskuline Arbeitsmodelle und deren Vorstellungen, sondern viele Frauen stehen für deren Bedürfnisse ein und versuchen diese auch umzusetzen. (vgl. Becker-Schmidt 2003: 15)

Wobei das nicht für alle Frauen gilt, da es viele verschiedene Gesellschaften gibt und eine solche Emanzipation von Frauen nicht überall die gleichen Ausmaße hat. Dieser Aspekt bezieht sich wiederum auf die Hypothesen dieser Arbeit:

In Tansania entstanden in den letzten Jahrzehnten einige Emanzipationsprozesse, welche aber besonders die Oberschichten der Bevölkerung beeinflussten. Viele Frauen aus ruralen, abgeschiedenen Gebieten, sowie Familien, welche die finanziellen Rücklagen nicht haben sind von Doppelbelastung geprägt und werden schon im Kindesalter damit konfrontiert.

„Mit der Erforschung des ‚weiblichen Lebenszusammenhangs‘ und der Entdeckung des Mechanismus der doppelten Vergesellschaftung war die Voraussetzung geschaffen, Geschlecht als Strukturkategorie zu begreifen, das heißt als Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt.“ (Degele 2008: 65)

Das oben angeführte Zitat soll Auswirkungen des Vergesellschaftungsansatzes oder die resultierende Auffassungsgabe der Forschung darstellen. Geschlecht wurde laut Degele zu einer Kategorie und differenzierte sich von anderen, wie Religion oder Klasse. Auf der einen Seite ist diese Entwicklung von Vorteil, da Frauen als eigenständige Kategorie erfasst werden, auf der anderen Seite bedeutet die Kategorisierung einen Beitrag zur Differenzierung und separaten Betrachtungsweise in Bezug auf Frauen und Männer. (vgl. Degele 2008: 66)

Dieser negative Aspekt bezieht sich vor allem auf Machtstrukturen und Machtverhältnisse, welche sich im Berufs- und Familienleben von Frauen oft in Form von Ausgrenzung in gewissen Bereichen, Unterdrückung oder Vernachlässigung äußern. Daraus kann eine Abhängigkeit von Frauen in Bezug auf Männer entstehen, die legitimiert ist und auch nicht bekämpft bzw. kritisiert wird, denn diese wird von beiden Seiten als natürlich angesehen. Dem Menschen inhärentes Charakteristikum und Verhaltensweise ist es gewohnten Mustern zu folgen und das manifestiert sich in diesem Fall auch in der Geschlechterforschung. Die Gleichstellung von Frauen auf allen Ebenen, wie von der feministischen und emanzipatorischen Forschung postuliert, konnte nur bedingt in die Realität und Praxis übertragen werden. (vgl. Degele 2008: 66)

4.5 Konstruktion von Geschlecht

In den letzten Jahren wurde die Tatsache, dass Geschlecht und „Frau sein“ natürlich ist deutlich mehr kritisiert. Die Wissenschaft und Forschung geht von Konstrukten und Gebilden in Bezug auf Frauen aus. Degele bringt in diesem Zusammenhang ein sehr passendes Zitat von Simone de Beauvoir: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (Degele 2008: 66 aus Beauvoir 1992: 334)

Es gibt laut Degele und Riegraf keine uniformierte theoretische Grundlage für den Aspekt Frau als Konstrukt, trotzdem sind sich viele TheoretikerInnen bewusst, dass das Konstrukt „Frau“, von Menschen und deren Sichtweisen erschaffen wurde und ebenso durch stetige Veränderungen gekennzeichnet ist. (vgl. Degele 2008: 67; Riegraf: 2010 59)

Hierzu ein passendes Zitat von Birgit Riegraf: „Geschlecht wird als durch und durch kulturell und historisch wandelbares Klassifikationssystem betrachtet, als eine sozial und gesellschaftlich folgenreiche Unterscheidung.“ (Riegraf 2010: 59)

Das bedeutet „Frau sein“ ist nicht natürlich, sondern diese wird durch die Maschinerie einer Gesellschaft erzeugt. Die Benachteiligung von Frauen in Bereichen der Politik, Arbeit und Familie geht auf eine angebliche natürliche Gegebenheit zurück, welche als Legitimierung genutzt wird. (vgl. Riegraf 2010: 59)

Laut Voß und Degele beziehen sich heutige Konstruktionen in Bezug auf Frauen nicht nur auf das Wesen, den Aufgabebereich und deren Wirken, sondern auch auf bestimmte Begriffe, die in der Debatte von Gender und Frauenforschung entstanden sind. (vgl. Voß 2011: 18f.) Der Unterschied der beiden Termini „sex“ und „gender“ wird immer wieder neu aufgegriffen. Die genaue Unterscheidung wird durch Konstrukte stetig beeinflusst und erweitert, sowie neu geordnet. Die kurze Definition von „sex“ und „gender“ beschreibt Degele in ihrem Buch wie folgt:

“[...] *sex* [Hervorhebung der Verf.](als biologisches, anatomisches Geschlecht) und *gender* [Hervorhebung der Verf.](als Geschlechtsidentität und sozial- kulturelle Dimension von Geschlecht) [...]. *Gender* [Hervorhebung der Verf.] ist keine zwangsläufige Konsequenz von *sex* [Hervorhebung der Verf.], und die biologische Geschlechterdifferenz begründet keinerlei gesellschaftliche Ungleichheit!“ (Degele 2008: 67)

Diese Aussage von Degele zeigt deutlich, dass die Begriffe unterschiedliche Bedeutungen haben, aber eng miteinander zusammenhängen, trotzdem wird nicht deutlich, was ein Konstrukt von Frauen sein sollte. (vgl. Degele 2008: 67) Die Unterscheidung von Frauen und Männern auf anatomischer Ebene ist eindeutig und naturwissenschaftlich bewiesen. Für Knapp und Degele, sowie viele andere WissenschaftlerInnen aus dem Gender-Bereich, gibt es gedankliche Unterscheidungen nicht: Dem zufolge sollte es in keiner Gesellschaft eine soziale oder geistige Unterscheidung zwischen Männern und Frauen geben. Dieser Aspekt entspricht aber nicht unbedingt den Vorstellungen und Gegebenheiten der Konstruktionen von Frauen innerhalb von verschiedenen Gesellschaften, welche in diesem Kapitel besprochen wurden. (vgl. Degele 2008: 67; Knapp 2001: 76f.)

Durch die Definition von „sex“ und „gender“ kam es in den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einem Durchbruch in der feministischen Forschung, denn diese hatte durch

die Definitionen einen Beweis für die Konstruiertheit und die Abwendung von natürlichen Gegebenheiten. Weiters wurde durch die Unterscheidung von „sex“ und „gender“ das Thema politisiert und es kam zu einem bis heute andauernden Diskurs. Eine natürliche Gegebenheit, wie „sex“, würde bedeuten, dass es nicht veränderbar sein sollte, doch durch die Unterscheidung kam es zu einer Möglichkeit, neue Konstrukte um die Frau zu schaffen und Alte zu verbessern oder abzulegen. (vgl. Degele 2008: 67f.)

4.6 Geschlechterverständnisse von heute

Die Emanzipation von Frauen und deren Möglichkeiten sind seit den 1970er Jahren und durch die oben angeführten Veränderungen vorangeschritten. Degele beschreibt diese Entwicklung als „sozialstrukturelle Modernisierung“. Diese Veränderungen sind durch die Entwicklung der Arbeitswelt, der Wirtschaft und der sozialen Welt entstanden. Frauen haben mehr Möglichkeiten ihren eigenen Weg zu gehen und auch mehr Zugang zu Bildung, was diese Angelegenheit unterstützt. Frauen von heute haben mittlerweile in privaten wie beruflichen Bereichen mehr Entscheidungsfreiheiten, denn viele werden nicht mehr dazu gedrängt gewisse Rollen in einer Gesellschaft zu übernehmen. (vgl. Degele 2008: 70)

Diese Aussage soll nicht universal verstanden werden, denn wie schon im Kapitel über die Vergesellschaftung von Frauen hervorgehoben wurde, können entstandene Entscheidungsfreiheiten ebenso Doppelbelastung bedeuten. Den meisten Frauen ist diese Doppelbelastung nach wie vor nicht als solche bewusst. Diese Entwicklungen von Frauen beziehen sich laut Degele und anderen WissenschaftlerInnen, besonders auf Luhmanns Systemtheorie, sowie auf eine geschichtliche Entwicklung von verschiedenen Gesellschaftsstrukturen. (vgl. Degele 2008: 70)

„Gegenwärtig- so die These- habe eine funktionale Differenzierungsform eine stratifikatorische überlagert, weitgehend sogar abgelöst. Das bedeutet, dass nicht mehr ‚naturwüchsige‘ Kategorien wie Stand, Herkunft und Geschlecht für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse entscheidend seien. Vielmehr habe sich die funktionale Differenzierung als primäre Differenzierungsform durchgesetzt, was die soziale Mobilität beträchtlich erhöht habe.“ (Degele 2008: 70f.)

Die These von Degele beinhaltet, dass anatomische Geschlechtsformen nicht mehr primär als Kategorie für Werturteile, zum Beispiel am Arbeitsmarkt, eine Rolle einnehmen. Die Differenzierung von Mann und Frau ist dadurch aber nicht aufgehoben, sondern einfach an

zweite oder dritte Stelle von Bewertungen gerückt. (vgl. Degele 2008: 71) Auch laut Riegraf entstehen mittlerweile Werturteile und Eingliederungen eher auf Fähigkeiten und Können, nicht auf Geschlecht, was bedeutet, dass eine Gesellschaft vernehmlich mehr den funktionalen Anteil eines Individuums sieht und verwertet. (vgl. Riegraf 2010: 63f.)

Aus diesem Diskurs kann eine sehr gegensätzliche Entwicklung herausgelesen werden, denn auf der einen Seite herrscht in den diversen Systemen oder Milieus nach wie vor eine Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, zum Beispiel in Bezug auf Arbeitsmöglichkeiten oder Bildung, aber trotzdem ist die Entwicklung soweit fortgeschritten, dass ein großer Anteil von Frauen eine Position, gewollt und auch respektiert, in vielen Teilen der Wirtschaft und sozialen Bereichen einnehmen kann.

4.7 Frauen in Afrika

Laut Hanak haben besonders seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts, Frauen aus verschiedensten Gesellschaftsformen in Bezug auf den afrikanischen Kontinent, mehr Aufmerksamkeit im entwicklungspolitischen Kontext bekommen. In der Wissenschaft herrscht relative Einigkeit, dass viele afrikanische Frauen in ihren jeweiligen Gesellschaften nach wie vor benachteiligt werden, ob in sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Bereichen. Darum beklagen viele Mitglieder und Mitwirkende im Entwicklungszusammenarbeitsbereich, dass einiges aufgearbeitet, aufgeklärt und bewusst neu gestaltet werden sollte. (vgl. Hanak 1995: 19)

Besonders relevant für diese Arbeit ist der Umstand, dass afrikanische Frauen ihren eigenen Weg finden müssen, Gleichberechtigung in verschiedensten Bereichen zu etablieren und in weiterer Folge zu legitimieren. Es soll hier nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sehr wohl afrikanische Frauen gibt, welche sich unabhängig von patriarchalen Normen gemacht haben, wobei dies besonders für Frauen gilt, die sich Bildung und dadurch deren Selbstverwirklichung, finanziell leisten können.

Das folgende Zitat von Ruth Habwe soll unterstreichen, dass jedes Mitglied einer Bevölkerung, unabhängig von der Einkommensschicht, gleiche Rechte haben soll und Forderungen an die jeweilige Gesellschaft stellen darf:

“It is time men started to change their thinking, for today’s society can no longer be regarded as yesterday’s. Women will no longer be subservient to men... May I remind you

all that all women need recognition, respect, privileges, participation, and their voices to be heard in all walks of life.” (Wipper 1971: 433 in Tenga/ Peter 1996: 143)

Laut des Datenreports 2011 der „Deutschen Stiftung Weltbevölkerung“ (DSW) haben Frauen in Afrika mittlerweile eine durchschnittliche Lebenserwartung von 59 Jahren. In Ostafrika ist die Lebenserwartung von Frauen um zwei Jahre geringer. (vgl. DSW 2011: 6) Afrika hat im Vergleich zu Europa eine sehr junge Bevölkerung, denn mehr als 40 Prozent der AfrikanerInnen sind jünger als 15 Jahre. In Europa gibt es mittlerweile nur mehr einen Anteil von 16 Prozent, der unter 15 Jahre alt ist. Weiters bringen Frauen südlich der Sahara im Durchschnitt 5,2 Kinder zur Welt und dementsprechend erhöht sich von jeder Frau das Gesundheitsrisiko um einiges mehr, als bei Frauen in westlichen Ländern. (vgl. DSW 2011: 2f.)

Warum Frauen in Afrika im Vergleich zu westlichen Frauen eine geringere Lebenserwartung haben, analysierte Hanak in ihrer Niederschrift:

Die meisten Frauen arbeiten laut Hanak für die eigene Familie. Wie schon bei Becker-Schmidts Abhandlung zum Thema doppelte Vergesellschaftung erwähnt, arbeiten viele Frauen zusätzlich, um weiteres Einkommen zu generieren. Dieser Aspekt bedeutet zusätzliche Belastung. Außerdem haben Frauen, beispielsweise aufgrund von Schwangerschaft und die dadurch höhere Gefahr von Infektionen, sowie durch die Geburt und deren Risiken, schlechtere Lebensbedingungen wie Männer. Im Allgemeinen geht die Benachteiligung in sozialen Bereichen nicht unbedingt zurück und der Arbeitsreichtum und –Aufwand steigt durch stetige globalwirtschaftliche Veränderungen und Nachfragen, besonders aus westlichen Staaten, am Weltmarkt an. (vgl. Hanak 1995: 19f.) Diese Analyse wird vor allem durch die Daten der DSW gestützt, wobei noch hinzukommt, dass stetige HIV- Pandemien und zu wenig Aufklärung in Bezug auf Verhütungsmöglichkeiten, neben Arbeitsbelastung und oftmals unzureichenden Lebensbedingungen, wichtige Faktoren der geringen Lebenserwartung afrikanischer Frauen darstellen. (vgl. DSW 2011: 4f.)

Viele Frauen, die im südlichen Afrika leben, sind hauptsächlich für Rohstoffabbau und –Anbau verantwortlich, bieten lebenswichtige Dienstleistungen an und versorgen ganze Haushalte, welche in afrikanischen Ländern oftmals um einiges umfangreicher sind, als in Europa. (vgl. Kweyuh 1995: 5)

Auch im alltäglichen Berufsleben ist laut Chen die Beteiligung von Frauen in Afrika südlich der Sahara bei mehr als 60 Prozent. In Ostafrika ist der Anteil an Frauen sogar bei 80 Prozent. (vgl. Chen 2008: 2) Die meisten Frauen arbeiten laut Chen und Hanak im Agrarbereich, wobei ein weiterer Großteil im informellen Sektor tätig ist. Demensprechend sind viele Frauen oft mit prekären Arbeitsverhältnissen und unzureichenden Entgelten konfrontiert. (vgl. Chen 2008: 2; Hanak 1995: 19)

Im folgenden Zitat wird dieser Aspekt nochmals deutlich dargestellt:

“Sub-Saharan Africa (excluding South Africa) is one of the two regions of the world with the highest rates of informal employment, particularly among women; the other being South Asia. So much so that underemployment in low-end informal activities is a greater problem in the region than open unemployment.” (Chen 2008: 2)

Hinsichtlich des Artikels von Kweyuh, werden Frauen im Berufsalltag oft mit Diskriminierung von Männern konfrontiert und verrichten meistens die Arbeit, welche Männer nicht tun wollen bzw. würden. Sie werden teilweise immer noch als zweitrangige ArbeiterInnen betrachtet. Um diese Ungleichheiten zu verändern, sollte unter anderem festgelegt werden, was die (Mehr-) Arbeit von Frauen charakterisiert. Im Vergleich ist Arbeit von Männern innerhalb von Gesellschaften oftmals eine profitable Tätigkeit, die als wertvoller und produktiv angesehen wird. (vgl. Kweyuh 1995: 5f.)

Ähnlich fungieren Positionen von Frauen in politischen Bereichen. Nach einem Artikel von Ondego steht, nach patriarchalen Gesellschaftsstrukturen, Macht hauptsächlich Männern zu und Frauen haben kein bzw. wenig Recht darauf einzuwirken oder Machtpositionen einzunehmen. Solche Positionen werden oftmals durch religiöse und kulturelle Sitten, sowie Gewohnheiten verstärkt. Dieser Umstand führt dazu, dass Frauen Machteinflüsse und deren Ausführungen innerhalb einer Gesellschaft oftmals nicht hinterfragen und diese somit stillschweigend akzeptieren. (vgl. Ondego 1997: 5f.)

Sogar biologische Diskriminierung zeigt Muganda auf, zum Beispiel wenn Frauen in ihrer Menstruationsphase sind und dadurch nicht unter Menschen dürfen oder am täglichen Lebensalltag teilnehmen können. Dies wird oftmals durch religiös- begründete Normen hingenommen. (vgl. Muganda 1998: 5)

Viele Vorstellungen hinsichtlich Frauen und deren Stellungen in verschiedenen Gesellschaften afrikanischer Länder, tragen unter anderem dazu bei, dass einigen Mädchen

der Zugang zu Bildungsinstitutionen erschwert und manchmal auch verweigert wird. Muganda will die derzeitige Situation von vielen Frauen verdeutlichen, denn viele afrikanische Frauen selbst sind, nach Ansichten von Muganda der Auffassung, dass Mädchen kaum Bildung brauchen, da ihr Lebensinhalt den Kinder, dem Ehemann, sowie dem Haushalt gewidmet werden soll, was zur Folge hat, dass einige Familien nur deren Söhne in die Schulen schicken. Diese konservative Einstellung herrscht vor allem in weniger gebildeten oder einkommensschwachen Familien vor, die abgelegen von Städten, besonders in ruralen Gegenden wohnen. (vgl. Muganda 1998: 5)

Weiters verweist Muganda auf die Wahrnehmung von Arbeit und Leistung in Bezug auf Männer und Frauen innerhalb vieler Gesellschaften und er bemängelt unter anderem:

„Whatever the case, men's work is often considered the „real work“, while women's work is defined as „natural“.“ (Muganda 1998: 5)

In Bezug auf die Hypothesen drückt sich die Komplexität dieser Situation hauptsächlich darin aus, dass ein großer Anteil von afrikanischen Bevölkerungen die Vorteile und Möglichkeiten, welche Bildung schaffen können, als solche (noch) nicht wahrnehmen können. Vielerorts ist die Wahrnehmung der Leistungen von Frauen für eine Gesellschaft und bzw. oder Familie „natürlich“ und nicht ein Beitrag zum Wohle jener Gesellschaft. Viele Gesellschaften haben heute nach wie vor Schwierigkeiten sich von alten Mustern und Stereotypen zu trennen, was besonders den Zugang zu Bildung und eine Umerziehung von Gesellschaften, schwierig macht.

4.8 Konstruierte Vorstellungen von Frauen südlich der Sahara

Das Leben von Afrikanerinnen südlich der Sahara ist kein homogenes Bild. Wie schon erwähnt gibt es zum Beispiel abhängig von Klasse, Gesellschaft, Nation etc. grundlegende Unterschiede. Neben erfolgreich anerkannten und beispielsweise politisch aktiven Frauen wie Ellen Johnson Sirleaf, Präsidentin von Liberia, gibt es weiterhin viele Frauen, welche häufig durch Stereotypisierungen und gesellschaftlich abwertenden Konstruktionen des „Frauseins“, konfrontiert werden. Nach einer Grafik von Schneider und einer Interpretation dieser von Aichinger, soll ein Einblick in solche Konstruktionen durch tägliche Aktionsfelder von vielen afrikanischen Frauen, hauptsächlich in ruralen Gebieten lebend, nachvollziehbar gemacht werden.

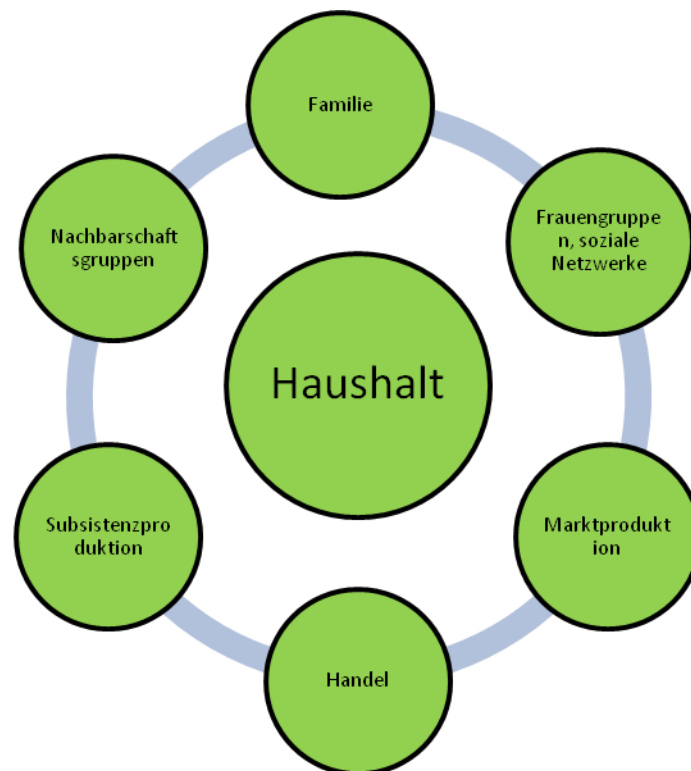


Abbildung 2: Gerlind Schneider aus: Afrika verstehen (2007): 326)

Das wichtigste Aktionsfeld liegt, laut der Erklärung von Aichinger, in der Mitte und ist auch das Hauptaufgabenfeld vieler Frauen von klein auf. Als junge Mädchen beginnen diese schon im Haushalt derer Mütter zu helfen. Der Bereich Haushalt hat in den meisten Gesellschaften südlich der Sahara wenig mit Männern zu tun. Dieser Bereich ist meist weiblichen Gesellschaftsmitgliedern vorbehalten. Zu den Aufgaben in diesem Aktionsfeld gehören hauswirtschaftliche Tätigkeiten und die Beschaffung lebensnotwendiger Ressourcen. Unter dem Feld Familie sollen alle Aktivitäten, welche im Zusammenhang mit der Erziehung von diversen Familienangehörigen besonders durch ihre weiblichen Mitglieder, sowie das Wohlergehen von Ehemännern stehen. (vgl. Aichinger 2004: 323)

Die Subsistenzwirtschaft ist in diesem Zusammenhang nahe am Begriff Haushalt zu verorten. Die Grafik soll deutlich machen, dass die Beschaffung und Verarbeitung von Lebensmitteln, sowie die Instandhaltung von Haus und Hof, meist Aufgaben von Frauen darstellen. Wenn Frauen die Möglichkeit haben zu arbeiten oder aufgrund der finanziellen Lage einer Familie zusätzlich arbeiten müssen, dann sind diese größtenteils für Marktproduktion und Handel zuständig. Lebensmittelmärkten in südlichen Teilen Afrikas werden oftmals von Verkäuferinnen dominiert. Je älter Frauen werden, desto mehr konzentrieren diese sich auf wirtschaftlich Tätigkeitsbereiche, was unter anderem damit zu

tun hat, dass Kinder nicht mehr eine dominierende Aufgabe des Alltags darstellen, da diese erwachsen und selbstständig geworden sind. (vgl. Aichinger 2004: 323f.)

Ein weiterer Grund für die Fluktuation im Arbeits- und Lebensalltag könnte darauf zurück zu führen sein, dass Mütter im Alter ihre Aufgaben der Kindererziehung und –Versorgung an jüngere Generationen von Frauen in einer Familie abgeben. Das bedeutet aber nicht, dass sich Frauen aus dem Haushaltsbereich zurück ziehen. (vgl. Aichinger 2004: 324)

Die letzten zwei Aktionsfelder stellen die Nachbarschaftsgruppen, Frauengruppen und sozialen Netzwerke dar. Deutliche Unterschiede gibt es in diesem Bereich zwischen Stadt und Land. Auf dem Land herrschen unter Frauen ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl und der Wille sich gegenseitig zu helfen. Die verschiedenen Gruppen und Netzwerke fügen sich hauptsächlich aus gleichaltrigen Frauen zusammen. Diese Hilfestellungen und Unterstützung, die sich Frauen gegenseitig geben, sorgen für ein Geben und Nehmen auf physische, psychische und materielle Art und Weise. Frauen aus derselben Gegend halten zusammen und versuchen so, die oftmals fehlende Unterstützung von Männern, auszugleichen. (vgl. Aichinger 2004: 324f.)

Afrikanische Städte sind durch einen hohen Populationszuwachs gekennzeichnet und werden von einer kontinuierlichen Landflucht beeinflusst, deshalb ist es dort diffiziler eine Dorfgemeinschaft oder Bezirksgemeinschaft herzustellen. Die sozialen Netzwerke und Frauengruppen bestehen laut Aichinger meist aus Religionsgemeinschaften, unmittelbarer Nachbarschaft, sowie einer Zusammengehörigkeit aufgrund von Sprache und Herkunft. Die Netzwerke haben weitgehend die gleichen Funktionen wie in ländlichen Regionen. (vgl. Aichinger 2004: 324f)

Die städtischen Netzwerke sind laut Wainaina vor allem durch einen ständigen Informationsaustausch untereinander bezüglich Wohnrechten, allgemeinen Normen der jeweiligen Stadt, Möglichkeiten für Kinder und Jugendlichen, Jobangebote, sowie Gebote und Verbote gekennzeichnet. Normen in Bezug auf die genannten Aspekte ändern sich in städtischen Regionen häufiger als in ruralen Gebieten. (vgl. Wainaina 1995: 14f.) Die Zusammenkünfte dieser Netzwerke sind meist Veranstaltungen, Feste oder Gottesdienste. Es gibt in diesem Zusammenhang selten offizielle Gruppenversammlungen, da die Netzwerke selbst nicht offiziell gehandhabt werden. Die jeweiligen Netzwerke stellen ein essentielles soziales Netz dar, welches mehrheitlich von strengen Sitten und Regeln gekennzeichnet sind. Aichinger und Wainaina sind beide der Ansicht, falls Mitglieder aus

diesen sozialen Gruppen ausgeschlossen werden, bedeutet dass in vielen Städten einen harten Überlebenskampf, der ohne fremde Unterstützung oft nicht zu bestehen ist. (vgl. Aichinger 2004: 324f.; Wainaina 1995: 14f.)

„Action to remove the disparities and discrimination against women must therefore start with today’s girl child, tomorrow’s woman.” (Wainaina 1995: 13)

Dieses Zitat von Wainaina unterstreicht sehr deutlich, worauf es bei der Entwicklung und Gleichstellung von Frauen und Mädchen ankommen sollte. Auch die Verfasserin dieser Arbeit ist der Ansicht, dass im Jugendalter Aufklärung und Veränderungen in Bezug auf stereotypisierte Vorstellungen von Frauen und Mädchen, besonders durch Bildung weitergegeben werden können. Konservative Gesellschaften würden sich dadurch selbstverständlicher öffnen und wahrscheinlich deren Normen liberalisieren, wenn es eine größere Menge an Frauen und Mädchen gibt, welche im Schulalltag durch emanzipatorischen Grundlagen gefördert werden, besonders Mädchen, die in ruralen Gebieten aufwachsen. (vgl. Wainaina 1995: 13ff.)

Die konstruierten Vorstellungen von Frauen, die vielerorts in Afrika für deren Alltag in Bezug auf Haushalt und Familie sorgen, sollten schon in Kindertagen, verändert werden bzw. den Kinder anders vermittelt werden, um auferlegte Strukturen und Stereotype zu durchbrechen. Dies stärkt vor allem die Hypothese: Wenn Frauen Zugang zu Bildung haben, kann nur dann eine Emanzipation damit einhergehen und Bildung als emanzipatorisches Instrument dienen, falls verschiedene Gesellschaften eine Veränderung zulassen und Frauen die Möglichkeit geben, neue emanzipatorische Richtlinien zu etablieren.

Weiteres sollte hinsichtlich von gesellschaftlichen Vorstellungen, eine Neudefinition von gewissen Rollen, Aufgabenteilungen zwischen Frauen und Männern und Anforderungen im täglichen Alltag stattfinden. Ohne die Unterstützung von einer gesamten Gesellschaft und ohne Investitionen in Emanzipation, kann sich nur gering etwas verändern. Dementsprechend könnten hier, die angesprochen sozialen Netzwerke weiterhelfen, denn diese könnten neben Bildungsstätten, vor allem für ältere Frauen, einen Umschlagplatz für Austausch und Kommunikation darstellen.

4.9 Frauen in Tansania

Frauen in Tansania sind sehr stark durch einheimische Bevölkerungsgruppen geprägt. Da es wie schon erwähnt mehr als 120 davon gibt und diese verschiedenen Glaubensvorstellungen und Traditionen nachgehen, gelten dementsprechend auch unterschiedliche Regeln und gesellschaftliche Normen für Frauen. Eine weitere Unterscheidung in Bezug auf Frauen in Tansania besteht darin, ob diese in ruralen Gebieten oder urbanen Zonen leben. (vgl. Hanak 1995: 85)

Diese beiden Kriterien haben laut Hanak etwas gemeinsam: meist eine gewisse Beeinflussung in Bezug auf das (alltägliche) Leben von Frauen. (vgl. Hanak 1995: 86) Neben Hanak beschreibt auch ein Bericht über Gender- Ungleichheiten am afrikanischen Kontinent von „Women In Development Southern African Awareness“ (WIDSAA), dass in ländlichen Regionen, das Leben der EinwohnerInnen Tansanias, stärker von Traditionsbewusstsein und kulturellen Normen beeinflusst wird. Im Vergleich dazu sind Frauen in der Stadt mehr von einem Einkommen abhängig, da für den Agrarsektor in urbanen Zonen wenig Platz zur Verfügung steht, mit dem diese Familie oder Kinder ernähren können. Immer mehr Frauen wandern in die Städte ab, denn entweder brauchen diese mehr Einkommen und finanzielle Sicherheit oder sie flüchten vor traditionsbedingten Differenzen und Disparitäten. (vgl. WIDSAA 2008: 5f.; Hanak 1995: 86)

Weiters gelten Männer als Oberhäupter von Familien, ein Charakteristikum das fast allen Ethnien inhärent ist. Männer sind für Sicherheit und Bestehen der Familie zuständig und haben höheren Anspruch auf Kinder. (vgl. Hanak 1995: 86f.)

Im Falle einer Scheidung ist der (Ex-) Ehemann für die entstandenen Kinder offiziell verantwortlich, kann aber jegliche Fürsorge und Aufsicht an seine (Ex-) Ehefrau übertragen. Frauen haben in dieser Hinsicht wenig Mitentscheidungsrecht, sind aber trotzdem der Dreh- und Angelpunkt jeder tansanischen Familienstruktur. (vgl. Hanak 1995: 86f.) Da Traditionen und Kulturformen von Generation zu Generation weitergegeben werden und bei vielen Geschlechterkonstruktionen innerhalb einer Gesellschaft wenig hinterfragt werden, weil es zu wenig bewusste Förderungen für den Zugang zu Bildungsstätten gibt, wird der Umstand, dass auch Frauen mitentscheiden könnten, oftmals nicht hinterfragt. Auch Ikdhal kritisiert, dass Frauen bei Entscheidungsfragen in Bezug auf politische, rechtliche oder auch private Ereignisse oftmals nicht mit einbezogen werden. (vgl. Ikdhal 2008: 42f.)

Solche Gesellschafts- und Familienstrukturen treffen vor allem auf Völker im Inneren und Norden Tansanias zu. Hanak gibt einige Beispiele an, welche aus stark geprägt patriarchalen Strukturen bestehen: Zum Beispiel bei den Gogo, welche hauptsächlich um Dodoma vorzufinden sind. Frauen dürfen keine Führungspositionen einnehmen, diese Aufgabe ist Männern vorbehalten. Weiters ist die primäre Einnahme- und Nahrungsquelle der Gogo die Viehzucht. Deren Versorgung obliegt den Frauen, das Vieh gehört aber deren Ehemännern. (vgl. Hanak 1995: 86)

Das zweite Beispiel ist die Völkergruppe der Chagga, die sich in der Kilimanjaro- Region angesiedelt hat. Frauen haben hier nicht das Recht ein Erbe anzutreten, das ist nur Männern vorbehalten. Umso wichtiger ist es für Männer, dass diese Söhne bekommen, denn Frauen heiraten in die Familien der Männer ein und werden von deren Ehemann und dessen Familie ausbezahlt. (vgl. Hanak 1995: 87f.)

Trotzdem soll hier keine verallgemeinernde, pauschale Aussage intendiert werden, welche alle Frauen in Tansania unemanzipiert darstellt. Es gibt laut Hanak auch einheimische Bevölkerungsgruppen, in denen Frauen eine gewisse Entscheidungsgewalt inne haben. Ein Beispiel nach Hanak ist eine Maasaigruppe, die Parakyo, verortet an der Westküste im Norden von Tansania. Hier nehmen die Frauen eine richterliche Position ein. Diese entscheiden bei Streitigkeiten innerhalb der Gemeinschaft und legen auch für die Parakyo wichtige politische und rechtliche Maßnahmen fest. Unter anderem sind diese auch viel mehr in die Wirtschaft eingebunden, als Frauen aus anderen Ethnien. (vgl. Hanak 1995: 90)

Die Genderdisparitäten in Tansania verändern sich nur langsam. Nach dem oben angesprochenen Bericht der WIDSAA, soll dieser Aspekt unter anderem damit zusammenhängen, dass der größte Teil der mittellosen Bevölkerung Tansanias aus Frauen besteht und diese höher von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Männer. Weiters werden männliche Mitglieder in das Wirtschaftssystem stärker integriert und Frauen haben durch weniger Bildung und Berufserfahrung in administrativen oder technischen Tätigkeiten kaum Zugang. Das Positive der Ungleichheit bei der Berufsausübung wiederum, spiegelt sich in den modernen Ansichten der Regierung, dass Armut nur dann bekämpft werden kann, wenn sich allen Mitgliedern, der betroffenen Bevölkerungsgruppen, die gleichen Modifikationen bieten. (WIDSAA 2008: 5)

Mittlerweile hat der Begriff Gendergleichheit einen eigenständigen Platz in den Entwicklungsprogrammen der tansanischen Regierung. The Southern African Development Community (SADC) versucht Ungleichheiten im Subsahara- Raum hauptsächlich im ökonomischen, kulturellen und sozialen Bereich zu verbessern. (vgl. SADC 2010: 23)

Der Regional Indicative Strategic Development Plan (RISDP) ist ein fünfzehnjähriges Programm initiiert wurde dieser im Jahre 2000 der besonders auf Armutsreduktion spezialisiert wurde. Ein Fortschritt in diesem entwicklungsfördernden Programm ist die Ansicht, dass Gendergleichheit hilft, Armut zu verringern. Weiters ist es ein notwendiger Schritt um Lebenssituationen und –Standards der Menschen zu verbessern, denn wie oben erwähnt, sind nach wie vor am meisten Frauen von Armut betroffen. (vgl. SADC 2010: 23)

Hinsichtlich der Hypothesen könnte eine positive Entwicklung des RISDP bedeuten: Wenn im Bildungsbereich mehr investiert wird, besonders auf Grund emanzipatorischer Prinzipien und Frauen in Wirtschafts- und Sozialebereichen Tansanias gleichen Zugang haben, dann wird sich aus eigener Kraft eine Emanzipation entwickeln, die im weiteren Sinne ebenso Vorteile für männliche Bevölkerungsmitglieder hat. Bildung als emanzipatorisches Instrument spielt hier eine effektive und gesellschaftsfördernde Rolle.

Besitz war bzw. ist für viele tansanische Frauen ein Gebiet, indem sich einige von ihnen mehr Selbstverwaltung und Eigenständigkeit wünschen würden. Laut Englert und Daley wird Besitz aus gesellschaftlicher Sicht überwiegend mit Männern in Verbindung gebracht. (vgl. Englert/ Daley 2008: 8f.) Materiell sind Frauen; laut dem Bericht von WIDSAA, dadurch oft abhängig von Männern und können sich dementsprechend nur schwer von solchen gesellschaftlichen Normen und Eingliederungen distanzieren. (vgl. WIDSAA: 8)

Laut Hanak gab es Fälle in Tansania in denen Ehefrauen, die in der Arbeitswelt erfolgreicher waren als ihre Männer, durch gesetzliche Normen legitimierte Strafen zahlen mussten, da sich deren Männer durch ihren Erfolg angegriffen fühlten. Das Gleiche galt für Frauen, die mehr Geld als deren Ehemänner verdienten bzw. verdienen. (vgl. Hanak 1995: 87f.) Auch Tenga und Peter zeigen auf, dass Machtansprüche von Männern in Tansania, die dadurch in Ungleichheiten resultieren, besonders unter der Regierung von Mwinyi zwischen 1985 und 1995, als legitimiert angesehen wurden. (Tenga/ Peter 1996: 149f.)

Dieser Machtanspruch von Männern hatte besonders laut Hanak in vorkolonialen Zeiten eine geringere Auswirkung, denn viel von diesem Machtgehabe entstand im Zuge der

europäischen Kolonialherrschaften, sowie durch die stetige Präsenz des Islams. (Hanak 1995: 89) Durch eine allgemeine Abwertung von europäischen Mächten in Bezug auf die tansanische Bevölkerung, litten vor allem Mitglieder mit geringerem gesellschaftlichen Status. In Bezug auf diese Arbeit stellen vor allem Frauen aus verschiedensten Gesellschaftsschichten diese Mitglieder dar:

„Die Frau hat die Pflicht, die Familie mit Nahrung zu versorgen, Arbeit auf den Feldern zu leisten und zwar auch für den Anbau der Marktfrüchte des Mannes; alles was sie produziert, gehört dem Mann- eine Regelung, die obgleich sie aus der Kolonialzeit stammt, als „traditionell“ [Hervorhebung der Verf.] verstanden wird. Nach einer Scheidung steht der Frau nichts zu außer bestenfalls der Fruchtnutzung von Feldern, die nicht persönlicher Besitz des Ehemannes waren.“ (Hanak 1995: 97)

Hinsichtlich des angeführten Zitats gab es in Bezug auf Besitz und Recht auf Eigentum für die Frau in den letzten Dekaden weitreichende, positive Veränderungen, wie zum Beispiel das sogenannte „Ehegesetz von 1971“ (vgl. Sabary 2005: 17):

Laut Sabary, sowie Tenga und Peter, bekommen Frauen, unabhängig von Einkommensschicht oder Herkunft in Tansania, durch das Gesetz, das Recht auf Eigentum und es wird bei einer Heirat der Besitz von Mann und Frau festgehalten, um im Falle einer Scheidung beiden, gerechte Zusprüche machen zu können. Nicht nur Eigentum wird dadurch geregelt, sondern unter anderem der Umstand, dass Frauen die Möglichkeit haben, sich aus einer Situation, die nicht mehr ihren idealen Vorstellungen entspricht, zu entziehen. (vgl. Sabary 2005: 17; Tenga/ Peter 1996: 151f.)

Um eine Scheidung einzuleiten, brauchen beide Ehepartner Beweise und gute Gründe die dafür sprechen, denn zuständige BeamtInnen des Staates müssen einer Scheidung zustimmen. (vgl. Tenga/ Peter 1996: 152) Eine Scheidung sollte laut des Ehegesetzes nur in äußersten Notfällen die letzte Alternative bzw. Konfliktlösung sein und darf überhaupt erst nach den ersten zwei Ehejahren bei Gericht eingereicht werden. Die Ehe hat im Islam, im Christentum und in vielen Ethnien Tansanias, wie den Sukuma, Masaai oder Haya, meist einen sehr hohen Stellenwert. (vgl. Sabary 2005: 18)

Obwohl das Ehegesetz schon seit Anfang der siebziger Jahre besteht, wird es nicht immer normgetreu befolgt, denn aufgrund von Berücksichtigung kultureller Normen verschiedener Völker oder Gesellschaften in Tansania, die Frauen beispielsweise jeglichen Besitz absprechen, schränken den Wirkungsgrad des Gesetztes stark ein. (vgl. Hanak 1995:

97) Ebenso werden laut Tenga und Peter Leistungen von Frauen und deren täglicher Arbeitsanforderung rund um Familie und Haushalt in diesem Gesetz ebenso wenig honoriert. Daraus folgt, dass ein Richter bei einer Scheidung meist von den Lohnleistungen eines Mannes und nicht von der täglichen Hausarbeit und Nahrungsbeschaffung von Frauen ausgeht. (vgl. Tenga/ Peter 1996: 152f.)

Unter anderem kam es zu einer Altersbeschränkung des Heiratsalters. In „Section 13“ des Ehegesetzes von 1971 wurde festgehalten, dass Frauen mindestens fünfzehn und Männer achtzehn Jahre alt, für eine rechtskonforme Eheschließung, sein müssen. (vgl. Sabary 2005: 17) Die Altersbeschränkung zielt darauf ab, dass Mädchen vor Kinderhochzeiten geschützt werden, theoretisch ist es verboten, dennoch findet man diese Praxis mancherorts in Tansania. (vgl. Tenga/ Peter 1996: 152)

Ein weiterer wichtiger Punkt im Ehegesetz ist, dass jede Ehe registriert werden muss, um allen Frauen eine Gleichbehandlung während und nach der Ehe zu gewähren. (vgl. Sabary 2005: 17f.) Laut Tenga und Peter heiraten nach wie vor viele Paare illegal und dadurch verlieren die betroffenen Frauen jeglichen Anspruch auf Gütertrennung und Besitz. (vgl. Sabary 2005: 17)

Laut Ikdahl setzen sich die tansanische Regierung und ein Komitee der „Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women“ (CEDAW), unterstützt durch die Vereinten Nationen und deren Menschenrechtskonventionen, seit 1979 für die Gleichberechtigung von Frauen in rechtlichen Situationen ein, besonders in Bezug auf Landrechte und Eigentum. (vgl. Ikdahl 2008: 41) Es geht besonders darum, Analogien zwischen den Landrechten von Männern und Frauen herzustellen. Es wird versucht Frauen mehr Besitz in Form von Land einzugestehen, um eine emanzipatorischen Entwicklung des Landes voran zu treiben. (vgl. Ikdahl 2008: 48)

Wie schon erwähnt, geht die tansanische Regierung davon aus, dass durch mehr Gendergleichheit, Armutsreduktion vorangetrieben und Wirtschaftswachstum in verschiedenen tansanischen Gesellschaften gefördert werden könnte. (vgl. SADC 2010: 23) Doch die Regierung integriert, besonders nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit, in solchen Erneuerungen, zu wenig die Heterogenität von tansanischen Gesellschaften und bezieht sich zu gering auf unterschiedlichste soziale Normen, die in solchen Gesellschaften bestehen.

Auch wenn Frauen laut des „Land Act 1999“, sowie des „Village Act 1999“ Land besitzen dürfen (vgl. Sabary 2005: 20; Englert/ Daley 2008: 6), werden die Grundstücke meist von Männern verwaltet und bestimmt. Frauen sorgen dafür, dass das Land bewirtschaftet wird, aber können oftmals nicht selbständig darüber entscheiden. Zum Beispiel dürfen sie laut dieser gesetzlichen Regelung Land besitzen, aber nicht selbständig verkaufen. Diese Diskrepanzen entstehen in vielen Teilen Tansanias. Es ist äußerst schwierig diesem Aspekt entgegen zu wirken und desweiteren ist es fraglich, ob diese Form von Besitz zu Emanzipation führt. (vgl. Sabary 2005: 20)

Die Organisation „Gender Land Task Force“, die aus der „Tanzanian Women Lawyers Association“ entstanden ist, versuchte besonders in den Jahren von 1996 bis 1999 für Landrechte von Frauen, sowie deren rechtliche Möglichkeiten zu arbeiten und diese den Betroffenen zu vermitteln. Auch heute noch ist die Organisation aktiv. Das Besondere an dieser Organisation ist, dass viele Frauen aus unterschiedlichsten Gesellschaftsschichten sich für den Verbund stark machen, die meisten darunter hatten selbst mit Landrechten und Eigentumsansprüchen zu kämpfen. (vgl. Mbilinyi/ Shechambo 2009: 99f.)

Wie in der bisherigen Abhandlung ersichtlich, gibt es kontinuierlich mehr Frauen in Tansania, die für Emanzipation kämpfen und versuchen Schritt für Schritt Ungleichheiten auszugleichen. Hier wird, unter anderem in Bezug auf die Hypothesen, welche sich mit dem Thema von Frauenförderung und daraus resultierenden möglichen Strategien befassen, sichtbar, dass Organisationen von Frauen die von innen aus arbeiten, erfolgreicher und gesellschaftsnäher sind, als Gesetze, die initiiert wurden bzw. werden, aber schwierig innerhalb verschiedenster Gesellschaften umsetzbar sind. Je mehr Frauen für Emanzipation und Bildungszugang von Frauen kämpfen, desto besser werden gesellschaftliche Zustände und desto eher können Frauen konservative Gesellschaftshaltungen durchbrechen.

Wie schon erwähnt sind in Tansania 51 Prozent der Bevölkerung Frauen. Frauen leisten laut der African Development Bank zwei Drittel an Arbeitsleistungen im privaten und öffentlichen Arbeitssektor. In diese statistischen Daten wurden auch Arbeiten für Familie und Haushalt integriert. (vgl. Pitamber/ Hamza 2005: 5)

Frauen sind laut der African Development Bank für etwa 90 Prozent der landwirtschaftlichen Arbeit zuständig (vgl. Pitamber/ Hamza 2005: 5) und zu großen

Teilen für die Versorgung des Landes verantwortlich, wie im nachfolgenden Zitat ersichtlich und auch schon bei der Interpretation von Chen verdeutlicht:

„At 80.7 percent, the labor force participation rate for women in Tanzania is slightly higher than for men, which is 79.6 percent. Yet, more than twice as many men than women are in paid jobs, with only 4 percent of women, compared to 10 percent of men in formal employment. Women tend to predominate in agriculture and trade while men predominate in manufacturing, construction, transport and finance.” (Cutura 2007: 3)

Trotz der Verantwortung, welche Frauen aus wirtschaftlicher Perspektive in Bezug auf die Bevölkerung tragen, sind nur etwa 25 Prozent Frauen sogenannte Familienoberhäupter und dürfen dementsprechend Entscheidungen für Kinder und Familie fällen. (vgl. Pitamber/Hamza 2005: 5)

Laut des tansanischen Arbeitsgesetzes, dem „Employment and Labour Realties Act“ von 2004, müssen ArbeitgeberInnen Frauen und Männer hinsichtlich Entlohnung, sowie bei Arbeitsverhältnissen gleich behandeln und dürfen keine geschlechtlichen Unterschiede machen. (vgl. Sabary 2005: 19)

Weiters, laut Sabary, unterstützt das Gesetz Frauen während der Schwangerschaft vor grundloser Entlassung und es wurde eine Frauenquote eingeführt. Falls ein Unternehmen mehr als 100 ArbeiterInnen beschäftigt, hat es meist eine gewerkschaftliche Vertretung und in dieser müssen laut des Arbeitsgesetzes mindestens fünf Frauen vertreten sein. (vgl. Sabary 2005: 19)

Die Gesetzesinnovation ist theoretisch zum Vorteil für weibliche Bevölkerungsmitglieder gedacht, doch in der Realität wird die Norm vielerorts nicht vollständig umgesetzt. Da viele Frauen aus Bildungsmangel und Arbeitsplatzmangel im informellen Sektor arbeiten, werden diese aus dem Gesetz ausgeschlossen und dürfen dessen Vorzüge nicht in Anspruch nehmen. Nur ein Viertel der erwachsenen Gesamtbevölkerung in Tansania hat eine Ausbildung oder einmal längerfristig die Schule besucht. (vgl. Sabary 2005: 19)

Hier verstärkt sich wieder die Notwendigkeit, dass Frauen laut einer Hypothese dieser Arbeit, mehr Zugang zu Bildungsinstitutionen haben sollten, um dadurch mehr Aufklärung in arbeitsrechtlichen Belangen zu bekommen.

Ein weiterer Verweis wird hier an die doppelte Vergesellschaftung von Frauen nach Becker-Schmidt gerichtet, denn Haushalte und Kinder zu versorgen, sowie zu erziehen, ist

nach wie vor meist Frauen vorbehalten. Viele arbeiten zusätzlich, da der Lohn eines Ehemannes oftmals nicht ausreicht, eine gesamte Familie zu ernähren.

Tripp zufolge sind Frauen, die eine Scheidung hatten oder verfrüht Witwen wurden, oft auf sich selbst gestellt. Viele dieser Frauen müssen mehreren Beschäftigungen nachgehen, besonders nach der wirtschaftlichen Krise Tansanias in den achtziger Jahren bis Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Dieser Aspekt grenzt schon an einer drei- oder vierfach Belastung. Viele Frauen verdienen desweiteren ihr Geld durch Prostitution, was diese noch tiefer in informelle und belastende Arbeitsverhältnisse drängt. (vgl. Tripp 1989: 602f.)

Nach einer Statistik des „2011 Mothers‘ Index“ gehört Tansania zu den „least developed countries“. Nach den Daten aus dem Jahre 2009, gehen Frauen und Mädchen im Durchschnitt fünf Jahre zur Schule. (vgl. 2011 Mothers‘ Index: 11) Nach den Statistiken der United Nations Divisions aus dem Jahre 2008 gibt es in Tansania eine Alphabetisierungsrate von 73 Prozent. Zwischen Frauen und Männern gibt es eine deutliche Diskrepanz, denn Frauen haben eine Alphabetisierungsrate von 66 und Männer von 78 Prozent. (vgl. United Nations Divisions 2008: Literacy, Education)

Im politischen Bereich gibt es, ersichtlich in der Abhandlung von Cutura, in den letzten Jahren positive Entwicklungen, denn mittlerweile stieg der Frauenanteil im tansanischen Parlament und der Regierung auf 36 Prozent. (vgl. Cutura 2007: 6f.)

Die tansanische Regierung versucht laut Cutura mehr Gendergleichheiten und Möglichkeiten für Frauen zu produzieren, doch entstandene Missstände, besonders im Bildungsbereich in Bezug auf Frauen, müssen erstmals aufgearbeitet werden, um eine stetig positive Zunahme zu gewährleisten. Der Zugang zu Bildung und ein liberaleres Verhältnis in Bezug auf Anforderungen von Frauen, hinsichtlich unterschiedlicher Gesellschaftsvorstellungen, könnten der Schlüssel zu einer emanzipierten tansanischen Gesellschaft sein. (vgl. Cutura 2007: 6f.)

In der Rangordnung der „least developed countries“ in Bezug auf Frauen, Emanzipation und deren Rechte, nimmt Tansania nach dem Mothers‘ Index mittlerweile Platz 17 von 42 ein. (vgl. 2011 Mothers‘ Index: 11)

Die Kolonialzeit in Tansania



Abbildung 3: Deutsch- Ostafrika: <http://www.worldwar1gallery.com/colonies/map06.png>

5. Die deutsche Kolonialzeit in Tanganyika

Wenn die deutsche Kolonialzeit in Tansania angesprochen wird, sollte als erstes festgelegt werden, dass es sich in diesem Fall nicht um Tansania, sondern um Tanganyika, sowie das Sultanat Sansibar handelt. Beide waren damals politisch unabhängig voneinander zu betrachten, was sich erst nach der Unabhängigkeit Tanganyikas im Jahre 1961 änderte. (vgl. Schicho 2004: 311) Der Name Tanganyika entstand durch die britische Kolonialherrschaft, wird in dieser Arbeit aber als Überbegriff für beide Kolonialherrschaften bis zur Unabhängigkeit verwendet. Der historische Abschnitt der Unabhängigkeit wird in einem späteren Kapitel noch genauer bearbeitet.

Um einen Bezug zu Bildung herzustellen, sowie hinsichtlich der Hypothesen wird hier ein historischer Abriss der deutschen Kolonialherrschaft in Tanganyika erläutert, um die Situation der einheimischen Bevölkerungen und die Auswirkungen des deutschen Kolonialismus besser darzustellen. Erste europäisch- koloniale Strukturen entstanden in dieser Region durch Deutsche und hatten Auswirkungen auf den Umgang mit der einheimischen Bevölkerung: Weiters wurden gewisse Moral- und Emanzipationsvorstellungen innerhalb verschiedener tanganyikanischer bzw. tansanischer Gesellschaften verankert.

In Bezug auf die Hypothesen, welche Frauen betreffen, waren diese Ende des 19. Jahrhunderts in den meisten Ländern Europas ebenso von patriarchalen Strukturen geprägt und hatten weniger Zugang zu Bildung als Männer. In Tanganyika hatten diesbezüglich alle Geschlechter Zugangsbeschränkungen. Dadurch war eine Forderung, für Frauen Zugang zu Bildungsstätten zu verschaffen, von geringer Priorität. Es herrschte kaum bzw. gar keine Auseinandersetzung seitens der deutschen Kolonialregierung mit solchen gesellschaftlichen Themen.

Ab den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts begannen europäische Mächte sich mit dem Gebiet Afrika auseinanderzusetzen und es entwickelten sich koloniale Interessen vieler europäischer Staaten. (vgl. Herzog 2010: 36) Die ersten europäischen Missionare, die ostafrikanische Völker nach europäischem Modell erziehen und ihnen ihren Glauben aneignen wollten, kamen ab 1845 nach Ostafrika. (vgl. Stoecker 1991: 80) Das damalige Deutsche Reich begann mit der Erschließung von afrikanischen Gebieten erst ab 1884. (vgl. Wenke 2000: 13)

Ausgangspunkt der verschiedenen Missionen und deren sogenannten „göttlichen Expeditionen“ ins Innere Tanganyikas war Sansibar. Die Inselgruppe war durch das Sultanat und den wirtschaftlichen Handel mit Indien und den Europäern, eines der stabilsten und „westlicheren“ Gebiete. Dadurch wurde es zu einem der ersten missionarischen Stützpunkte. Von Sansibar aus wurden mit der Zeit immer mehr Missionarstationen am Festland gegründet. (vgl. Stoecker 1991: 80f.)

Die kolonialen Interessen, wie oben erwähnt, äußerten sich bei den meisten europäischen Kolonialmächten, besonders in Bezug auf das Deutsche Reich, durch wirtschaftliche Interessen. (vgl. Herzog 2010: 36) Es wurde versucht neue Ressourcen und deren Quellen

zu erschließen. Zudem waren für die Deutschen die Etablierung neuer Wirtschaftszentren und Siedlungsgebiete von großer Bedeutung. (vgl. Wenke 2000: 13)

Die Ansiedlungsmotivation der Deutschen ging vom Bevölkerungsanstieg der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts aus, denn durch die damalige industrielle Revolution gab es einen stetigen Geburtenanstieg von etwa 25 Prozent. Vor der industriellen Revolution lebten im deutschen Reich etwa 45 Millionen Menschen, in den neunziger Jahren des 19. Jahrhundert waren es um die 56 Millionen Menschen. Ostafrika, das damalige gewünschte Gebiet der demographischen und ökonomischen Expansion der Deutschen, war nach deren Ansicht gut geeignet für ein solches Vorhaben. (vgl. Stoecker 1991: 81f.)

Weiteres wollten die Deutschen am Kolonialhandel und der Erschließung von neuem Staatsgebiet Teil haben. (vgl. Gründer 2004: 85) Es entstand unter den europäischen Kolonialmächten ein reger Konkurrenzkampf, an dem sich die Deutschen, später im Vergleich zu anderen europäischen Imperialisten, aber daraufhin umso intensiver, beteiligten. Dieser Konkurrenzkampf und die Sorge weniger zu okkupieren als andere, beherrschte die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. (vgl. Herzog 2010: 37)

Das damalige Verhalten wird heute, besonders von Herzog, oft als sozial- darwinistisches Handeln bezeichnet, was bedeutet, dass die damaligen Kolonialmächte Okkupation und Imperialismus als Wettkampf, um den Titel der mächtigsten Machtposition in Europa sahen. Dies geschah auf Kosten vieler afrikanischer Bevölkerungen. (vgl. Herzog 2010: 36f.)

Wirtschaftlich wollte das Deutsche Reich eigenständiger werden und sich von anderen Kolonialmächten unabhängig machen, besonders in Bezug auf Warenimport aus Kolonialländern anderer europäischer Staaten und deren Dienstleistungen. (vgl. Gründer 2004: 85f.) Wie erwähnt sollten neue Wirtschaftszentren aufgebaut werden, um eine Handelsgrundlage zu schaffen und wiederum die bereits vorhandenen Handelsbeziehungen und –Tätigkeiten auszubauen. (vgl. Stoecker 1991: 84f.)

Eine wichtige und sehr umstrittene Persönlichkeit, im Aufbau der ostafrikanischen Kolonien, war für die Deutschen Karl Peters, der die ersten Kolonialgesellschaften, sowie Handelsvereine in Tanganyika gründete. Eine der wichtigsten Gesellschaften ist und war in dem Zusammenhang die 1885 gegründete Deutsche Kolonialgesellschaft. (vgl. Wenke 2000:13)

Karl Peters galt damals schon als äußerst brutal in seinem Vorgehen gegenüber den dort ansässigen Bevölkerungen. (vgl. Wenke 2000:13f.) Weiters waren in diesem Zusammenhang Selbstbestimmungsrechte und Freiwilligkeit, in Bezug auf Verträge und Handelsabschlüsse zwischen Deutschen und einheimischen Völkergruppen sehr umstritten. Die Deutschen versuchten durch Versprechungen Land und Leute für sich zu gewinnen, falls das nicht nach deren Vorstellungen funktionierte, wurden diese offen bekämpft. (vgl. Herzog 1986: 38f.)

Viele einheimische Völker ergaben sich schon von Anfang an, da sie gegen die Waffengewalt und Kriegsführung der Europäer bzw. Deutschen wenig ausrichten konnten. (vgl. Temu 1979: 92f.) Karl Peters schaffte es binnen kürzester Zeit über 140000 km² als deutsches Kolonialgebiet gewinnen zu können und bewerkstelligte dies durch die Zustimmung von ansässigen Herrschenden in zwölf verschiedenen Verträgen. (vgl. Herzog 1986: 39) Die Verträge wurden nur in Deutsch verfasst und die Verhandlungsmethoden waren äußerst dubios, was im Nachhinein niemandem offiziell bewusst gewesen sein soll. (vgl. Wenke 2000:14)

Wie damals mit Einheimischen umgegangen wurde, soll in folgendem Zitat kurz erläutert werden:

“Um die neugewonnenen Untertanen für die deutsche Wirtschaft nützlich zu machen, schreckten die Kolonisatoren vor nichts zurück: verblüfften sie zuerst die verwunderten Eingeborenen mit fingierten Verträgen, die sie hatten unterzeichnen müssen, so war jede Freundlichkeit schnell dahin, wenn die Schwarzen den Anweisungen nicht Folge leisten wollten. Als besonders geeignete, weil disziplinierende Maßnahmen, galt die Hüttensteuer: ein bestimmter Satz musste pro Hütte entrichtet werden, andernfalls wurde das Dach niedergebrannt. Strafexpeditionen, die keinen anderen Zweck verfolgten, als die Afrikaner zur Arbeit zu treiben, war keine Seltenheit. Eine ganz neue Generation deutscher Helden konnte sich an Grausamkeiten nicht genug übertreffen.“ (EPN 1982: 11)

Ein etwas schwierigeres Unterfangen war die Kolonialisierung von Sansibar, dort herrschte ein islamisches Sultanat, das sich durch wirtschaftlichen Wohlstand sehr souverän verhalten bzw. verwalten konnte. Die Deutschen brauchten den Zugang zum Meer und dem ostafrikanischen Seehandel, doch die Küstengebiete am Festland wurden, ebenso wie die Inseln, vom Sultanat kontrolliert. (vgl. Herzog 1986: 32)

Durch die vielen abgeschlossenen Verträge mit der einheimischen Bevölkerung am Festland, welche das Sultanat eigentlich nicht anerkennen wollte, kam der islamische Herrscher in Zugzwang, denn die Deutschen wurden dadurch immer mächtiger und waren binnen kürzester Zeit ein ernst zu nehmender Gegner. (vgl. Wenke 2000:14) So kam es zur offiziellen Anerkennung der abgeschlossenen Verträge und dadurch verlor das Sultanat mit der Zeit immer mehr an Macht, sowohl politisch als auch wirtschaftlich. (vgl. Herzog 1986: 32f.)

Dadurch dass Deutsch- Ostafrika durch weitere abgeschlossenen Verträge mit tanganyikanischen Herrschern stetig wuchs, wurde es immer mehr eine Konkurrenz im Kampf um koloniale Errungenschaften mit Großbritannien. (vgl. Herzog 1986: 41f.) Beide versuchten in Ostafrika Macht zu erlangen und Land zu erschließen. Es kam aus diesem Anlass zu einem Vertrag im Jahre 1886, welcher die Interessen von Deutschen, sowie der Briten, klären und offiziell festhalten sollte. (vgl. Wenke 2000:15)

Im Jahre 1888 wurde der bisher größte Pachtvertrag zwischen Deutschen und dem Sultanat Sansibar abgeschlossen, der die gesamte tanganyikanische Küste, zum Wohle der Deutschen, für insgesamt 50 Jahre geographisch und politisch festlegte. Das arabische Sultanat empfand diese Entwicklung äußerst insuffizient und führte eine Revolte gegen die deutschen Kolonialherren im gleichen Jahr. (vgl. Gründer 2004: 87f.)

Im ersten Moment schien den Arabern der Sieg sicher, sie eroberten fast das ganze Küstengebiet zurück, doch dann verbündeten sich die britischen und deutschen Kolonialmächte, was dazu führte, dass Sansibar in britische Hand fiel. Tanganyika fiel an die Deutschen. (vgl. Herzog 1986: 42) Verfestigt wurde alles unter dem abgeschlossenen „Helgoland- Sansibar- Vertrag“ von 1890, welcher die Herrschaft der Deutschen stärkte und deren Kolonialregierung und das deutsche „Schutzgebiet“ schriftlich festhielt. (vgl. Wenke 2000:15)

Die deutschen Kolonialherren verfolgten nach wie vor eine strenge Handhabung mit den tanganyikanischen Völkern. Jeder Aufstand oder jede Antipathie gegenüber den Deutschen wurde bestraft und geahndet. (vgl. Temu 1979: 96) Besonders die Küstengebiete, welche vornehmlich von muslimischen Bevölkerungsteilen bewohnt waren, und deren wirtschaftliche Entwicklung, litten unter dem autoritären System der Deutschen, was zu weiterer Gewalt ausgehend von der Kolonialregierung führte. (vgl. Temu 1979: 96) Die Gewaltausübung wird in folgendem Zitat deutlich:

„The arrogance of inexperienced administrators, and especially their disrespect for the Muslim culture and religious places, was another cause of bitterness against them while their cruelty to the African labouring class served to alienate them from a majority of the African population.“ (Temu 1979: 96)

Um wirtschaftlichen Verluste und hohe Kolonialausgaben wieder auszugleichen, kam es ab 1900 zur sogenannten Hüttensteuer, welche von tanganyikanischen EinwohnerInnen zu leisten waren. Jährlich sollten bestimmte Geldbeträge an die Kolonialregierung abgeliefert werden. Davor wurde die Hüttensteuer als materielle Bestrafungen in Bezug auf einheimische Individuen eingesetzt. (vgl. Gründer 2004: 166) Trotz Hüttensteuern fehlte der Regierung Geld für Investitionen und Verwaltung. Dadurch wurde die Hüttensteuer in eine Kopfsteuer umgewandelt, wodurch sich die sozio-ökonomische Lage der Bevölkerung weiter anspannte. (vgl. Wenke 2000: 16f.)

In Tanganyika gab es in dieser Zeit einige Aufstände und Revolten innerhalb der Bevölkerung, besonders unter den ArbeiterInnen der landwirtschaftlichen Bereiche im Süden und Norden des Landes. (vgl. Temu 1979: 112f.)

„Ernst Nigmann identified forty- eight confrontations before the Maji- Maji war in his location sketches of 1911.“ (Temu 1979: 113)

Wie im Zitat nach Temu ersichtlich, gab es andauernde Kämpfe. Die Größte dieser Revolten, der Maji- Maji- Aufstand, fand im Jahre 1905 statt. (vgl. Temu 1979: 113f.) Dieser verbreitete sich in kürzester Zeit vom Süden bis in den Norden. Der Maj- Maj- Aufstand war nicht nur eine Revolte gegen die deutsche Invasion der Kolonialregierung, sondern es war auch ein Zeichen gegen das wirtschaftliche Eingreifen der Deutschen und die daraus resultierenden Misswirtschaften. (vgl. Herzog 1986: 53f.)

„More importantly the Germans moved in with full force, and again their Maxim gun was far superior to the fighters´ spears and clubs. The cruelty with which they treated the leaders once captured is unmatched elsewhere and the massive execution of those they captured threw those remaining into despair. The fighters were finally defeated in 1907. Altogether the war claimed 75000 Africans.“ (Temu 1979: 118f.)

Das Zitat unterstreicht die Brutalität der Deutschen gegen die lokale Bevölkerung. Nach dem Maji- Maji- Aufstand gab es unter den tanganyikanischen Volksgruppen aufgrund von

Vertreibung, Zerstörung der Lebensgrundlage und daraus resultierenden Hungernöten, nochmals tausende Opfer. (vgl. Gründer 2004: 166f.)

Nach dieser verheerenden Zeit wurde die Kolonialregierung milder gegenüber den Unterdrückten und schaffte einige der diskriminierenden Gesetzesgrundlagen, auf denen die Herrschaft der Deutschen thronte, ab. Hauptaugenmerk der Deutschen richtete sich nun auf die wirtschaftliche Entwicklung, sowie die genaue Erkundung des Kolonialgebietes. (vgl. Gründer 2004: 167f.) Weiters beriefen sich die Kolonialherren auf die Sicherung des neuen Friedens in Tanganyika, sowie die sogenannte „Zivilisierung“ von einheimischen Völkern, was besonders durch christliche Missionare, sowie deren Schulen erreicht werden sollte. (vgl. Temu 1979: 96f.)

Bis ins Jahr 1918, um genauer zu sein bis kurz nach dem 1. Weltkrieg, wurde die deutsche Kolonie aufrecht erhalten und fiel danach in britische Hand. (vgl. Wenke 2000: 21)

5.1 Das Bildungswesen in Tanganyika vor der deutschen Kolonialzeit

In diesem Kapitel soll ein kurzer Einblick, hinsichtlich Bildungsstrategien von tanganyikanischen bzw. ostafrikanischen Völkern vor der deutschen Kolonialherrschaft, geschaffen werden. Dabei soll untersucht werden, inwieweit lokale Bevölkerungen, im Besonderen in Bezug auf Frauen und Mädchen, Zugang zu Bildung bekamen.

Laut Furley und Watson gab es im vorkolonialen Tanganyika kaum Belege von offiziellen Bildungseinrichtungen. Trotzdem hatten sich Bildungssysteme innerhalb der verschiedenen Volksgruppen gebildet. Da es viele verschiedene Ethnien in Tanganyika gab bzw. gibt, waren die jeweiligen „Unterrichtsschwerpunkte“ unterschiedlich gewichtet. (vgl. Furley/ Watson 1978: 3) Diese Unterschiede entstanden in Zusammenhang mit geographischen- und klimatischen Standorten, welche die Lebensgrundlagen vieler tanganyikanischer Völker determinierten. (vgl. Furley,/Watson 1978: 3f.)

Durch Mushis Niederschrift ist ersichtlich, dass Heterogenität des jeweiligen Unterrichts, ein gemeinsames Charakteristikum bei den meisten Ethnien war. Besonders die Vermittlung von praktischem Wissen und persönlichen Erfahrungswerten, vor allem im Umgang mit Flora und Fauna der jeweiligen Umgebung, waren essentiell. (vgl. Mushi 2009: 29) Laut Zulu hatten die völkerspezifischen Erziehungsmethoden meistens keinen genauen Zeitplan, wie zum Beispiel in westlichen Strukturen. (vgl. Zulu 2006: 35) Furley und Watson haben herausgefunden, dass nach einheimischer Didaktik, eine Erziehung erst

dann abgeschlossen war, wenn sich die nächsten Generationen in die einheimischen gesellschaftlichen Methoden, Traditionen und Strukturen einordnen konnten und deren Aufgaben für die jeweilige Gesellschaft selbständig bewerkstelligen konnten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 3f:)

Ein weiteres gemeinsames Charakteristikum, laut Zulu, manifestierte sich darin, dass meist jegliche Bildungsvermittlung auf den Umstand des Überlebens zurückzuführen war. (vgl. Zulu 2006: 35) Durch die verschiedenen klimatischen Bedingungen in Ostafrika; einerseits fruchtbares Land und andererseits Trockenheit und Wüste, war dieser Umstand, auch laut Furley und Watson, einer der wichtigsten Grundsätze in Bezug auf Erziehung von Kindern und Jugendlichen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 5)

Zulu schreibt, dass in vorkolonialen Zeiten jedeR einen gewissen Platz in einer Gesellschaft hatte, um Familien- und Gruppenstrukturen aufrecht zu erhalten. Es wurde hauptsächlich ökonomisch gedacht und versucht aus jedem Mitglied einer Gesellschaft einen Nutzen zu ziehen. (vgl. Zulu 2006: 35) Mushi behauptet in diesem Zusammenhang, dass es Fälle von Faulheit oder Desinteresse selten gab, da die oft harten Lebensbedingungen der Menschen, solche Ausschweifungen nicht zuließen. (vgl. Mushi 2009: 29f.)

Furley und Watson haben herausgefunden, dass es zwischen Frauen und Männern meist strikte Aufgabenteilungen gab. Männer waren für die Sicherheit (Krieger) und Leitung der einheimischen Gruppen zuständig, zudem waren sie für die Nahrungsbeschaffung (Jagd) verantwortlich. Frauen waren für das Hüten der Dörfer, der Kinder und gegebenenfalls für Haustiere zuständig. Diese mussten Essen zubereiten und Haus und Hof instand halten. Sie waren meistens für die Organisation und das Funktionieren der jeweiligen Gemeinschaft verantwortlich. (vgl. Furley/ Watson 1978: 6f.)

„The division of labor between the two sexes varied according to the customs of different peoples but, on the whole, the girls and women took the dominant economic role within the vicinity of the domestic circle.” (Furley/ Watson 1978: 6)

Auch nach Mushi gab es Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und dessen Erziehung: Frauen und Mädchen bekamen meist eine besonders genaue Einführung in das spätere Leben. Mädchen wurden meistens in die Familien der Ehemänner eingeheiratet und nur unter der Voraussetzung, dass sie die verlangten Anforderungen, wie zum Beispiel die

wichtigsten Fähigkeiten in Familienführung, sowie die Führung eines Haushaltes, erfüllen konnten. (vgl. Mushi 2009: 33f.)

Laut Furley und Watson hatten Frauen gegenüber Männern in den meisten Fällen eine geringere, bis keine Machtposition auf hierarchischer Ebene innerhalb der meisten Völker. Trotzdem wurden diese als vollwertige Mitglieder jeder Gesellschaft respektiert. Die meisten Ethnien in Tanganyika waren durch patriarchale Hierarchien geprägt, aber trotzdem waren Frauen ein wesentlicher Faktor für die Funktionsfähigkeit der jeweiligen Gemeinschaft. (vgl. Furley/ Watson 1978: 5f.)

Nach Mushi wurde der Bildungs- und Wissenstransfer meist in Form von Liedern, Gedichten oder Überlieferungen an die jüngeren Generationen weitergegeben. Diejenigen die für Bildung sorgten, waren meist die älteren Generationen der jeweiligen Volksgruppe oder Familie, in welcher Kinder und Jugendliche aufwuchsen. (vgl. Mushi 2009: 36f.)

„The greater the seniority, the greater the respect persons received. Elders had the most authority, for they were not only full members of the earthly family but closest to the ancestral spirits who had such a deep influence over dwellers upon earth.” (Furley/ Watson 1978: 10)

Neben individuellen Schulstrukturen, beschreiben Furley und Watson auch welche, die den Europäischen ähnlich waren. Was bedeutet, dass in Gruppen gelernt wurde, es zuständige LehrerInnen gab und einen bestimmten Ort, an dem sich Lernende für diese Zwecke trafen. Ein Beispiel dafür sind die Nyakyusa, eine Volksgruppe, die in den Grenzgebieten Tansanias zu Malawi lebt. Die Nyakyusa entwickelten sogenannte Lerndörfer, wo nicht nur Traditionen und kulturelle Normen vermittelt wurden, sondern auch Sprache und rechtliche Grundlagen. Meist betrafen diese Schulen nur den männlichen Teil der Bevölkerung, da diese die späteren Verantwortlichen für deren Gesellschaft sein könnten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 9f.)

Furley und Watson sind der Ansicht, dass sich trotz Veränderungen, während beider Kolonialperioden im damaligen Tanganyika, viele traditionelle Erziehungsmethoden innerhalb der einheimischen Völker Tansanias erhalten haben. Trotz der strikten Herrschaft ausgehend von Deutschen und Briten, wurde einiges bewahrt und vieles wieder aufgenommen. Ein wesentliches Element der heutigen Bildungspolitik in Tansania ist, wie im Laufe dieser Arbeit noch ersichtlich sein wird, die Bemühung alte und neue Erziehungs- bzw. Bildungsmethoden zu vereinen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 1)

Die Erziehungsmethoden vor den Kolonialherrschaften beweisen, dass es Bildung gab und dass diese praxisorientiert aufgebaut wurde. (vgl. Furley/ Watson 1978: 27) Mädchen und Jungen hatten ihre strikt getrennten Lerninhalte, aber trotzdem stärkt die Abhandlung die These, dass Frauen einen festen Platz in der jeweiligen Gesellschaft hatten, trotz patriarchaler Systeme.

5.2 Bildung in Tanganyika unter deutscher Kolonialherrschaft

Im nachfolgenden Teil sollen Ziele, Grundlagen und Strukturen der deutschen Bildungspolitik erläutert werden. Hier sollen vor allem, die Beweggründe der Deutschen in Bezug auf die Gewährleistung von Bildung für tanganyikanische EinwohnerInnen und der Umgang mit dieser, besonders seitens der Kolonialherrschaft, aber auch in Bezug auf verschiedene Missionen, dargelegt werden.

Weiters soll hier der Fokus auf die Herausbildung von konservativen Gesellschaftsstrukturen gelegt werden, um eine der Hypothesen dieser Arbeit, nämlich in Bezug auf Stellungen und Rollen von Frauen im damaligen bzw. heutigen Bildungssektor zu verifizieren bzw. falsifizieren. Dieser Aspekt soll vor allem aufgrund von einigen Widersprüchlichkeiten bei Zugangsmöglichkeiten oder –Beschränkungen, Lerninhalten und Finanzierungen im Bildungssektor, zwischen der Kolonialregierung und den christlichen Missionaren, spezifischer ausgearbeitet werden.

Laut Baer und Schröter brachten die Deutschen das europäische Bildungsmodell erstmals nach Tanganyika. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 64) Bevor Deutsche deren Vorstellungen einer funktionierenden Gesellschaft und protestantische bzw. katholische Missionare des Christentums, Bildung in Ostafrika verbreiten wollten, gab es in Tanganyika einerseits die einheimischen Bildungs- und Erziehungsmethoden und andererseits islamische Koranschulen, wobei diese meist auf der Inselgruppe Sansibar vorzufinden waren, sowie auf dem Festland entlang der Küste. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 65f.)

Am Beginn der deutschen Kolonialzeit wurde seitens der Kolonialregierung wenig Wert auf Bildung für einheimische Völker gelegt, was aber nicht christliche Missionare betraf. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 66) Diese versuchten durch Bildung in Form von Schulen, die gesamte Bevölkerung zum Christentum zu bewegen. Nach Akakpo- Numado war der Unterricht dadurch sehr stark von der christlichen Lehre und katholischen bzw. protestantischen Glaubensvorstellungen beeinflusst. Hauptlehrbuch dieser Schulen war meist die Bibel. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 87f.)

Besonderes Augenmerk legten nach der Abhandlung von Desselberger, die Missionare auf die Randmitglieder von Gesellschaften und SklavInnen aus dem Sultanat Sansibar, welche sich durch die Bemühungen von Christen besser behandelt fühlten und Chancen auf ein eigenständiges Leben, durch die Schulen der Missionare, sahen. Weiters hatten die Missionare durch Schulen mehr Kontakt und Einfluss auf deren SchülerInnen. (vgl. Desselberger 1980: 95f.)

Laut Akakpo- Numado wurde der Unterricht in Missionsschulen, gegen den Wunsch der Kolonialregierung, meist auf Deutsch gehalten, denn Lernende sollten, neben der christlichen Lehre, sprachlichen Bezug zum europäischen Mutterland pflegen. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 29) Unter anderem wollten Missionare durch die deutsche Sprache der Islamisierung von tanganyikanischen Gesellschaften entgegen wirken. Trotz Versuche, die deutsche Sprache auf Dauer unabkömmlich zu machen, verbreitete sich Kiswahili immer stärker und wurde schließlich zur dominierenden Landessprache Tanganyikas bzw. Tansanias. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 87)

Die ersten deutschen Missionare, die in Ostafrika mit deren Bildungsarbeit begannen, kamen Anfang der sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts nach Sansibar und waren bekannt als die „Väter vom Heiligen Geist“. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 64) Von Sansibar aus gelangten diese ab 1870 auf das Festland, nach Tanganyika. Die „Väter vom Heiligen Geist“ waren nicht die einzigen christlichen Gruppierungen, die sich an der Missionsarbeit beteiligten. Es gab noch viele weitere Ordensträger mit protestantischen und anderen christlichen Ausprägungen. Bis 1914 wurden schulische Ausbildungen mehrheitlich durch deutsche Missionare betreut. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 87f.)

Ab 1914 änderten viele deutsche Kolonialherren endgültig deren Auffassung bezüglich Bildung und der Verbreitung unter den tanganyikanischen EinwohnerInnen. Diese Neuorientierung entstand laut Wenke durch eine Reform und Neuaufteilung von kolonialen und administrativen Aufgaben innerhalb der deutschen Kolonien. (vgl. Wenke 2000: 22) Nach Gründer ist ersichtlich, dass einige deutsche Kolonialherren merkten, dass Bildung die wichtigste Grundlage für ein besseres Verständnis seitens tanganyikanischer Volksgruppen darstellte und gegeben falls Unterstützung auf Verwaltungsebene im Kolonialapparat ermöglichte. (vgl. Gründer 2004: 166)

Die oberste Instanz in der deutschen Kolonialstruktur bildete ein Gouverneur, welcher von den Obrigkeiten im Deutschen Reich gestellt wurde und sein Amt über das zugeteilte

Gebiet, sehr unabhängig von Europa ausgehend, führen konnte. (vgl. Wenke 2000: 22) Der Gouverneur war sozusagen der „Herrscher über Gesetz, Militär und Rechtsvollzug“. Weiters war dieser für das Schulwesen und dessen Umsetzung zuständig. (vgl. Gründer 2004: 166)

Der Gouverneur ließ Bezirksmänner für seine Regierung arbeiten, die jeweils einen von vierzehn Bezirken in Deutsch- Ostafrika verwalteten. Ab 1914 wurden sieben Bezirke hinzugefügt und dementsprechend mehr Bezirksverwaltungen besetzt. (vgl. Wenke 2000: 22f.) Diese ließen neben europäischen Arbeitskräften stetig mehr Einheimische für sich arbeiten. Dadurch wurden Steuern einfacher eingetrieben, nicht kolonialtreue Personen entlarvt und festgenommen, sowie tanganyikanische Individuen zu Arbeit und Gehorsam forciert. (vgl. Gründer 2004: 166f.) Laut Markmiller hofften viele Bezirksverwalter, durch einheimische Unterstützung mit einem gewissen Grad an Bildung, zu den restlichen EinwohnerInnen Sympathien herstellen zu können, da die Arbeit der Verwalter dadurch leichter wurde. (vgl. Markmiller 1995: 144)

Da sich das Schulwesen stetig vergrößerte und immer mehr Schulen entstanden, unabhängig davon ob unter staatlicher- oder missionarischer Führung, wurde ab 1913 ein Schulinspektor für Tanganyika eingesetzt. Dieser war alleine für die Verwaltung des Schulwesens zuständig. (vgl. Wenke 2000: 24) Markmiller beschreibt, dass durch die Vergrößerung des Bildungssektors, Schulen für den deutschen Verwaltungsapparat, endgültig als Motor von sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen der deutschen Kolonien, angesehen wurden. Zudem wurden nach deren Ansicht, die sogenannten Heiden in das deutsche Arbeits-, Bildungs- und Sozialsystem integriert, zum Mitwirken animiert und konnten dadurch von ökonomischen und sozialen Modernisierungen profitieren. (vgl. Markmiller 1995: 143f.)

Die deutschen Kolonialherren beabsichtigten mit diesem System, nach stetigen Auseinandersetzungen, Anpassung und Hörigkeit gegenüber der Kolonialherrschaft, seitens tanganyikanischer Volksgruppen, zu erzielen. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 68) Zielgruppe dieser neuen Bildungsstrategie waren, laut Baer und Schröter, vor allem junge Generationen, denn diese versuchten teilweise, aus Angst vor Armut bzw. prekären Lebensbedingungen, am kolonialen Reichtum teilzuhaben. Auch laut Adick und Mehnert waren ältere Generationen stärkere Verfechter alter Traditionen und Glaubensgemeinschaften. (vgl. Baer/ Schröter 2001: 66f.; Adick/ Mehnert 2001: 36, 90f.)

Nach Adick und Menhert wurde die erste Regierungsschule, unter der Leitung von einem deutschen Volksschullehrer Barth, im Jahre 1892 an der Küste in Tanga errichtet. Durch den damaligen Gouverneur Freiherr von Soden wurde diese initiiert, da dieser schon damals Bildung, unabhängig von Protestanten bzw. Katholiken, gewährleisten wollte. (vgl. Menhert 1993: 257; Adick/ Mehnert 2001: 36)

Ein weiterer relevanter Grund, der zur Implementierung von Schulen seitens der Regierung führte, war die Eindämmung der Macht des Christentums. Die Verbreitung des Christentums führte zum Rückgang des Islams, was für die deutsche Kolonialregierung eine Verminderung an möglichen Arbeitskräften in Tanganyika bedeutete. (vgl. Wenke 2000: 45f.) Trotz offensichtlicher Konkurrenz arbeiteten die deutsche Kolonialregierung und verschiedene Missionen, in Bezug auf die Schulstruktur und die Lehrinhalte teilweise zusammen, denn die Kolonialregierung konnte aus den Unterrichtserfahrungen von Missionaren profitieren. (vgl. Menhert 1993: 257)

Es wurden stetig weitere Schulen errichtet, hauptsächlich an der Küste, zusehends auch im Inneren des Landes. Das Schulsystem selbst basierte auf dem deutschen Schulmodell, welches sich aus Volksschulen, Hauptschulen und Oberschulen strukturierte. Zuerst beschränkte sich die Regierung auf Volks- und Nebenschulen, sowie Hinterlandsschulen, welche als zusätzliche Bildungsstätten von schulischen Institutionen in abgelegenen Orten dienen sollten. (vgl. Desselberger 1980: 97f.)

Die Regierungsschulen nahmen nur männliche Schüler auf, da es damals seitens der Kolonialregierung noch kein Bewusstsein dafür gab, Mädchen genauso wie Jungen, eine Ausbildung zu gewährleisten. Nach den statistischen Auswertungen von Franz Ansprenger, gab es im Jahre 1906, in allen Regierungsschulen um die 2800 Jungen, die regelmäßig die Schule besuchten. 1911 wurden bei der Schulverwaltung der deutschen Kolonie schon mehr als 4300 Schüler registriert. (vgl. Ansprenger 1995: 62)

Die Missionsschulen hatten im Vergleich zu den Regierungsschulen, um einiges mehr SchülerInnen, da diese nicht zwischen den Geschlechtern differenzierten und eine längere Bildungsgeschichte aufzuweisen hatten. Im Jahre 1911 besuchten etwa 30000 SchülerInnen protestantische und circa 32000 SchülerInnen katholische Bildungsstätten. (vgl. Ansprenger 1995: 62f.)

Hintergründe weshalb Mädchen damals nicht Regierungsschulen besuchen durften, hatten, laut Akakpo- Numado, einerseits finanzielle Gründe, da das allgemeine Schulbudget knapp

bemessen war. Dadurch wurden männliche Bevölkerungsmitglieder bevorzugt. Außerdem hatten Zugangsverweigerungen in Bezug auf Mädchen höchst wahrscheinlich mit konservativen Vorstellungen von Geschlechterrollen zu tun, denn Frauen waren damals, nach gutbürgerlichem Vorbild, hauptsächlich für Aufgaben in Haushalt und Familie verantwortlich. Die deutschen Kolonialisten schienen eine Emanzipation von tanganyikanischen Frauen nicht im Geringsten fördern zu wollen. Diese sollten lediglich Aufgaben, welche der Kolonialregierung von Nutzen waren, erfüllen und zufriedenstellen. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 38f.)

Die finanzielle Situation war für damalige Schulen laut Ansprenger nicht einfach, denn es gab kaum Unterstützung und Investitionen seitens der Deutschen. (vgl. Ansprenger 1995: 76) Die deutsche Kolonialgesellschaft wollte nach Wenke, auf der einen Seite mehr Bildung unter tanganyikanischen Einwohnern forcieren, auf der anderen Seite hegten diese die Besorgnis, dass deren wirtschaftliche Produktivität sich minimieren könnte, beziehungsweise dass diese durch einen Schulbesuch weniger Zeit und Konzentration für Arbeit, zum Beispiel in der Rohstoffherstellung, aufwenden konnten. (vgl. Wenke 2000: 45f.) Weiters wurden dadurch, nach Akakpo- Numado, fast alle einheimischen Völker bewusst an einer Weiterentwicklung gehindert, um das damalige politische, wirtschaftliche und soziale System zu legitimieren und Aufrecht zu halten. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 39)

In Bezug auf diese Arbeit, ist dieser Aspekt äußerst relevant, denn Bildung emanzipiert Menschen. Dadurch haben Menschen Wahlmöglichkeit und eine Vorstellung davon, was mit ihrem Leben geschehen kann und wer dafür verantwortlich ist. Durch Bildung können unterdrückte Gesellschaften wieder eigenständiger werden und bewusst gegen Unterdrückung von ausübenden Regimen vorgehen.

Die Ausbildung der Schüler in Regierungsschulen zielte, wie schon erwähnt, auf die Unterstützung der deutschen Kolonialverwaltung ab und dementsprechend wurden die Schüler unterrichtet. (vgl. Ansprenger 1995: 64) Die Unterrichtsfächer, nach einem Zitat von Ansprenger, waren hauptsächlich auf wirtschaftliche und administrative Ausbildung ausgelegt:

“Wie die Lehrpläne in den Anfangsjahren aussahen, zeigt ein Beispiel der Bagamoyo-Schule von 1899. Damals wurden in der untersten Klasse 16 Wochenstunden Swahili, 4 Stunden Rechnen, 4 Stunden, Anschauung, 2 Stunden Singen und 2 Stunden Hornblasen

unterrichtet- zusammen also 29 Wochenstunden. In den beiden höheren Klassen sank die Stundenzahl für Swahili auf 6, hinzu kamen 4 Stunden Deutsch, 4 Stunden Schönschreiben, 2 Stunden Erdkunde; der Anschauungsunterricht wurde durch 2 Stunden Naturkunde abgelöst.“ (Ansprenger 1995: 65)

Die ausgebildeten Jungen bzw. Männer sollten nach dem Schulbesuch drei verschiedene Arbeitsbereiche der Kolonialregierung unterstützen. Erstens als Assistenten von Beamten oder zweitens als einheimische Delegierte, welche so einen Zugang zur Bevölkerung gewährleisten konnten. Diese auserwählten Vertreter wurden als sogenannte Jumben oder Akiden bezeichnet. (vgl. Wenke 2000: 22) Der dritte Bereich betraf das Schulsystem selbst: Da es einen stetigen Zuwachs an Schülern gab und zu wenige deutsche Lehrer vorhanden waren, dienten Einheimische als Ersatz. (vgl. Ansprenger 1995: 75)

Im Vergleich dazu lässt sich in den Missionsschulen der Unterricht laut Adick und Menhert folgendermaßen charakterisieren: Eines der zentralsten Aspekte war die Vermittlung des christlichen Glaubens und einer nach kolonialem Vorbild vollwertigen Erziehung. Wichtiger als die allgemeine Wissensanreicherung, war in den Missionsschulen religiöse Erziehung. So sollten die SchülerInnen zu Gläubigen erzogen werden und nicht zu eigenständigen Persönlichkeiten, was besonders in Bezug auf Frauen Auswirkungen hatte, denn diese wurden zu streng gläubigen Ehefrauen und Müttern erzogen. Neben den Elementarschulfächern Lesen, Schreiben und Rechnen, gab es eine Einführung in wirtschaftlich produktiver Haushaltsführung und im Umgang mit Landwirtschaft. In Bezug auf Haushaltsführung und Agrikultur wurden hauptsächlich Mädchen und Frauen ausgebildet. Hier lässt sich eine geschlechtsspezifische Kategorisierung von Wissensweitergabe erkennen. (vgl. Adick/ Mehnert 2001: 78f., 82f.)

Durch eine Generalisierung der Bildungspolitik im Jahr 1913, wurden Missions- und Regierungsschulen durch den oben genannten Schulinspektor gemeinsam verwaltet. Dies änderte vorerst an den unterschiedlichen Leitmotiven in Bezug auf schulische Ausbildungen wenig. (vgl. Wenke 2000: 24)

Hier drängt sich laut Akakpo- Numado die These auf, dass durch die Vorarbeit von Missionsschulen und die Verfestigung der Bildungspolitik im kolonialen Verwaltungsapparat, Schule nur als Mittel diente, westlich- europäische Gesellschaftsstrukturen und Arbeitsmoral zu indoktrinieren. Weiters sollten Schulen zu

einer Absicherung der deutsch- kolonialen Herrschaft unter den verschiedenen tanganyikanischen Völkern führen. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 30)

Die tanganyikanischen Völker und deren Lebenseinstellungen, welche meistens sehr unterschiedlich hinsichtlich deutschen konservativen (Moral-) Vorstellungen waren, wurden als minderwertig und irrelevant angesehen. Dieser Umstand bedeutet, nach Menhert, dass die Ausbeutung und Machtausübung in Bezug auf tanganyikanische Gesellschaften, auf einem Konsens zwischen der deutschen Kolonialherrschaft und christlichen Missionen beruhte. (vgl. Menhert 1993: 261f.)

Der deutsche Kolonialapparat brauchte, wie schon erwähnt, nicht nur Arbeitsunterstützung im Agrarsektor, sondern auch billige Arbeitskräfte unter den Beamten, da sich die jährlichen Ausgaben der Kolonie meist über dem vorgesehenen Budget befanden. (vgl. Ansprenger 1995: 75f.) Ein tanganyikanischer Beamter verdienten im Vergleich zu einem deutschen Beamten fünf Mal weniger:

“Zurzeit befindet sich auf dem Gouvernementsbureau ein Schüler aus Tanga, welcher Konzepte in Reinschrift überträgt, und trotz der Mühe, welche ihm das Abschreiben noch bereitet, etwa die Hälfte der Leistung eines weißen Schreibers zuweg bringt. Da sein Gehalt 36 Rp. Beträgt gegenüber dem von 150 Rp. Eines weißen Schreibers, welchem zudem noch Wohnung gewährt werden muss [sic!], ist hier ein Punkt gefunden, bei welchem das Gouvernement mit Sparen von Geld und Beamten einsetzt.“ (Dr. Heinke 1900: G 9/55 Blatt 41ff. in Ansprenger 1995: 76)

In Bezug auf eine gesetzliche Schulpflicht war sich laut Ansprenger, die deutsche Kolonialregierung jahrelang nicht einig. Nach deren Ansicht, war es nachvollziehbar, falls deutsche Unternehmer bzw. Privatpersonen, tanganyikanische Arbeitskräfte, aus Produktionsgründen, zu jeder Zeit auf deren Ländereien bzw. Produktionsstätten arbeiten lassen konnten. Diese Auffassung änderte sich ab 1899, denn in diesem Jahr forderten immer mehr deutsche Bevölkerungsteile, zudem auch Tanganyikanische, selektiven Schulzwang. Das bedeutet, dass beispielsweise in Bezug auf einheimische Völker, Söhne von Jumben oder Akiden, welche höchstwahrscheinlich später den Beruf ihrer Väter ausüben würden, betroffen waren. Diese Entwicklung führte dazu, dass die deutsche Kolonialregierung im Jahre 1904 die allgemeine Schulpflicht für Kinder von sechs bis zehn Jahren einführte. Dies führte aber nicht dazu, dass alle Kinder in die Schule gingen,

vor allem war es Mädchen nach wie vor untersagt eine Regierungsschule zu besuchen. (vgl. Ansprenger 1995: 81f.)

Different wurde die Schulpflicht in Missionsschulen gehandhabt: Diese versuchten ihre Klassen so gut es ging, unabhängig von welchem Geschlecht, zu füllen, was nach wie vor auf den Konkurrenzkampf mit Regierungsschulen zurückzuführen ist, sowie auf den Versuch so viele Menschen wie möglich zum Christentum zu konvertieren. Mädchen und Frauen mussten ebenso die Schule besuchen, wie Jungen, außer diese wurden bei agrarischen Produktionen, zum Beispiel auf missionarischen Anbaugeländen als ArbeiterInnen gebraucht. (vgl. Ansprenger 1995: 82)

5.3 Mädchen- und Frauenbildung unter deutscher Kolonialherrschaft

Um den Fokus auf das zentrale Thema dieser Arbeit, nämlich Mädchen und Frauen, nicht zu verlieren, sollen die bisherigen erwähnten Aspekte und Ergebnisse diesbezüglich nochmals kurz zusammengefasst werden:

Frauen hatten während der deutschen Kolonialherrschaft keine besondere Stellung in deren Gesellschaftshierarchie. Die deutsche Kolonialregierung sah keinen Grund darin Frauen zu fördern, denn die Schulen, welche von ihnen zur Verfügung gestellt wurden, waren Männern vorbehalten. Wenn die deutsche Regierung einheimischen Völkern Zugang zu Bildungsstätten gewährleistete, dann meist mit dem Zweck, Verwaltungsbeamte auszubilden. Dies geschah nur solange die Kolonialregierung keine tanganyikanische Konkurrenz in Bezug auf deren Machpositionen.

Etwas liberaler waren katholische bzw. protestantische Missionare in Bezug auf die Teilnahmemöglichkeiten für Frauen in Schulen, denn diese versuchten durch Forcierung von hohen SchülerInnenzahlen, deren Glauben zu verbreiten und im Land zu verfestigen. Je mehr Menschen in christliche Schulen gingen, desto mehr Zuwachs bekam das Christentum.

Die Schulen christlicher Initiatoren waren, wie bereits erwähnt, gegenüber der Kolonialregierung zahlenmäßig überlegen. Auch hier ist ein Machkampf zwischen zwei landesfremden Autoritäten deutlich erkennbar. Weniger auf politischer Ebene, aber mehr auf sozialer und religiöser Ebene. Das Christentum wollte sich außerdem gegenüber dem Einfluss des Islams behaupten und zusätzlich die ungläubigen Heiden bekehren.

Es gibt Hinweise auf weibliche Schulbesucher, trotzdem sind diese kritisch zu betrachten, denn sie beweisen nicht den regelmäßigen Schulbesuch von Mädchen. Weiters mussten viele Mädchen aufgrund wirtschaftlicher oder agrarischer Produktion, sowie anderer Tätigkeiten für die deutsche Kolonialgesellschaft, den Schulbesuch an zweite Stelle reihen. Dieser Aspekt gilt jedoch nicht nur für Mädchen, auch bei Jungen wurde die Schulpflicht nicht regelmäßig eingehalten, unabhängig von Regierungs- oder Missionsschulen. Daraus kann die durchaus heikle These abgeleitet werden, dass Frauen damals, wenn sie Bildung in Anspruch nehmen konnten, hauptsächlich für soziale, religiöse oder politische Zwecke instrumentalisiert wurden.

Weiters wurden Frauen keine Aufgabenbereiche in der deutschen Verwaltung und Regierung zugetraut. Dies stärkt eine These von Akakpo Numado und spiegelt auch die Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit wieder: Tanganyikanische Frauen wurden aufgrund der deutschen Kolonialherrschaft bewusst in nichtemanzipierte Rollen gezwängt. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 45) Dadurch hatte sich laut Markmiller ein konservatives bzw. stereotypisiertes Bild in Bezug auf Aufgaben und Status von Frauen, innerhalb von kolonialisierten Gesellschaften, mit dem Zutun der deutschen Kolonialherren gebildet und verhärtet. (vgl. Markmiller 1995: 103f.)

Der Stand der Forschung zum Thema der Frauen- und Mädchenbildung in Tanganyika während der deutschen Kolonialzeit, ist nach wie vor gering. Meist wurden diese nicht separat analysiert, wie zum Beispiel mit der Ausnahme im Buch der Autoren Furley und Watson. Weiters wurde der Fokus allgemein kaum auf Bildung und Schulerziehung gesetzt. Wenn Frauen in die Schule gingen, dann hauptsächlich in christliche Missionsschulen.

Im deutschen Tanganyika wurden von Missionarinnen, meist Ehefrauen oder Ordensschwestern, spezielle Frauen- und Mädchenschulen gegründet. Die Schulen sollten, nach der Analyse von Produlliet, Frauen aus einheimischen Volksgruppen nach deutschem Modell bzw. Ideal erziehen. (vgl. Produlliet 1993: 301) Auch Akakpo- Numado schreibt, dass diese Mädchenschulen angepasste, gläubige, sowie wohlerzogenen Frauen, Ehefrauen bzw. Mütter hervorbringen sollten. Die deutsche Kolonialgesellschaft, sowie mehrheitlich christliche Missionen, sahen in tanganyikanischen Frauen stereotypische Charakterzüge wie Faulheit, Unverantwortlichkeit, Körperlichkeit und zu viel Leidenschaft. Einheimische Frauen galten als Paradebeispiele für Frauen mit mangelnder gesellschaftlich Eleganz, Wissen und Sittsamkeit. (vgl. Akakpo- Numado 2005: 42f.)

Neben Missionarinnen, die mit dieser „Umerziehung“ laut Produlliet begonnen hatten, machten es sich besonders weiße Frauen der deutschen Kolonien, welche in Frauenmissionen mitarbeiteten, zur Aufgabe, die nach lokalen Wertmaßstäben erzogenen Frauen und Mädchen zu „bessern“ umzuerziehen und an Normen der deutschen Kolonialgesellschaft anzupassen. (vgl. Produlliet 1993: 301f.) Im nachfolgenden Zitat wird nachvollziehbar, dass konservative (Moral-) Vorstellungen seitens der Deutschen, solche Schulen legitimierten:

„Die Erziehung der „Heidenmädchen“ [Hervorhebung d. V.] zu Werten wie Gehorsam, Arbeitsamkeit, Disziplin, Sauberkeit und Ordnung, sowie deren Bildung zu „ihrer besonderen Aufgabe der Frau und Mutter“ [Hervorhebung d. V.] stand ganz im Zeichen der Bildungsideale für junge Frauen in Europa. Als Angehörige einer Missionsgesellschaft, die eng mit den jeweiligen Kolonialverwaltungen zusammenarbeitete, trugen die Missionarinnen zu einer Entwicklung bei, welche ebenso wie in Europa auf herrischen Interessen hin zugeschnitten war.“ (Produlliet 1993: 300)

Diese Einstellung wurde als barmherzig gegenüber den „heidnischen“ Frauen angesehen und trotzdem wurden einheimische Frauen nach dieser „Umerziehung“ nicht als gleichwertig betrachtet. Frauen aus tanganyikanischen Gesellschaften waren mehr mit Diskriminierung konfrontiert als Männer. Nach Produlliet kam es durch abwertende Darstellungen der einheimischen EinwohnerInnen, zur Legitimation, seitens der Kolonialherrschaft und der protestantischen bzw. katholischen Missionare, tanganyikanische Frauen umzuerziehen. Frauen wurden als unzureichend erzogen dargestellt und nach Kolonialansichten musste ihnen aus dieser Lebenssituation geholfen werden. (vgl. Produlliet 1993: 302f.)

Die dadurch entstandenen Mädchen- und Frauenschulen, erzogen laut Akakpo- Numados Fazit zu diesem Themenaspekt, faktisch neue Gesellschaftsmitglieder nach christlichen und deutschen Vorstellungen. Durch diese Schulen und die gesellschaftlichen Ideale der deutschen Kolonialherrschaft, kam es gewissermaßen zu einer Entfremdung tanganyikanischer Frauen in Bezug auf ihren primären Kulturkreis und führte oftmals zum Ausschluss aus deren Gemeinschaften. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 42f.)

Dieser Aspekt brachte viele Frauen in schwierige Situationen: Durch die deutsche Schulerziehung waren diese deutsch- christlich erzogen, würden aber nie Stellungen einnehmen und Anerkennung erlangen, wie eine weiße Frau in der Kolonialgesellschaft es

einnehmen konnte. Sie erlitten dadurch ebenso eine immense Abwertung ihres Status in einheimischen Gesellschaften. Sie wurden oftmals entwurzelt und von ihren lokalen sozialwirtschaftlichen Umfeldern getrennt. Dies führte zwangsläufig zu einer erheblichen Verschlechterung ihrer Lebensbedingungen. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 43)

Es gab im damaligen Deutsch- Ostafrika zwölf Missionen und davon verschrieben sich vier der Erziehung von einheimischen Mädchen und Frauen. So auch die Schule der Bethel Mission in Tanga. Diese eröffnete im Jahre 1913 eine reine Mädchenschule, die Erste, mit 9 Schülerinnen. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 163, 181)

Das Ziel der Bethel- Mission, die Kapazität der Schule vollständig auszunutzen, äußerte sich aus mehreren Gründen als schwierig. Erstens durch die starke Präsenz des Islams an der Küste und durch Eltern, die kein Verständnis für Bildung ihrer Töchter hatten. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 164) Interessanterweise wurden Mädchen mehr in gemischte Missionsschulen geschickt, als in Schulen mit gleichgeschlechtlichem Hintergrund. (vgl. Produlliet 1993: 308f.) Die Zahl der Schülerinnen konnte kaum auf mehr als 15 Schülerinnen erhöht werden, trotzdem versuchte die Bethel- Mission die Schule aufrecht zu erhalten. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 164)

Die Schulpolitik und die zuständigen Vertreter der deutschen Regierung äußerten sich zwar positiv in Bezug auf die Erziehungs- und Bildungsstätten für Frauen und Mädchen. Sie befanden diese, aus politischer bzw. ökonomischer Sicht, trotzdem als unnötig, denn einheimische Frauen hatten für die Kolonialregierung keinerlei Nutzen im Verwaltungsapparat, demzufolge wurde diese nicht gefördert oder als vollständige Gesellschaftsmitglieder wahrgenommen. (vgl. Markmiller 1995: 130f.) Trotz Desinteresse unterstützte die Regierung die Missionen und deren Bildungsstätten. Dies war in gewisser Weise eine Anregung, einheimische Mädchen zu fördern und ihnen Zugang zu Bildung zu verschaffen, auch wenn diese Unterstützung sich einseitig gestaltete. (vgl. Produlliet 1993: 308f.)

5.4 Der Anteil der weiblichen Bevölkerung am damaligen Bildungssektor

Wie schon erwähnt, bildeten die Missionsschulen, Mädchen und Jungen gleichermaßen aus, trotzdem stellten im Durchschnitt männliche Schüler die Mehrheit dar. Nach Angaben von Akakpo- Numado gab es um 1911 zwölf Missionen im gesamten Ostafrika. Diese Missionen leiteten insgesamt 875 Elementarschulen und 28 höhere Schulen. Die Elementarschulen wurden in jenen Jahren von etwa 60000 SchülerInnen besucht, darunter

22000 Mädchen. In den gehobenen Schulen waren nur insgesamt 1200 SchülerInnen vertreten, davon nahmen etwa 400 Mädchen am Unterricht teil. Prozentuell hatten etwa 37 Prozent der Mädchen Zugang zu Schule und Bildung. Erstaunlicherweise sind die Zahlen der Mädchen rein statistisch betrachtet, recht hoch für die damalige Zeit. Diese nehmen zwar nach den Grundschulen erheblich ab, was aber an der allgemeinen Schulpflicht liegen konnte, denn diese galt nur für die Grundschulausbildung. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 112ff.)

Weiters wurde von den damaligen Missionen vermerkt, dass Mädchen aufgrund von einheimischen Gesellschaftsstrukturen, nicht immer Schulen besuchen durften. Besondere Berücksichtigung wurde auf Heiratsplanungen von Mädchen gelegt, denn viele wurden früh verheiratet, vor allem in islamischen Familien- und Gesellschaftsstrukturen. Unter dem muslimischen Teil der tanganyikanischen Bevölkerungen gab es mehrheitlich Vorbehalte, deren Mädchen eine Schulausbildung zu ermöglichen, mit der Begründung dass diese dadurch die Aufgaben gegenüber deren Ehemännern vernachlässigen würden. Diese Gelegenheit kam den Missionaren in gewisser Weise zu Gute, denn viele Familien und Frauen wurden sich deren liberalerer Einstellung hinsichtlich Bildung bewusst und konvertierten zum Christentum. Das Konvertieren von tanganyikanischen Bevölkerungsmitgliedern, die durch den Islam geprägt wurden, war oftmals nicht zwingend an religiösen Motiven geknüpft, sondern dies hatte mehrmals mit der Möglichkeit auf Schulbildung zu tun. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 117f.)

Schon öfters wurde in dieser Arbeit aufgezeigt, dass Bildung für das Christentum ein probates Instrument zur Missionierung darstellte. Wie schon erwähnt, wurde die Schulpflicht nicht sehr genau genommen. Die Missionen sahen darin ein großes Problem und versuchten viele Kinder durch Gewalt oder Bestrafung in Schulen zu bekommen, was aber in den meisten Fällen die Auswirkung hatte, dass die Betroffenen den Schulgang verweigerten. So versuchten die Missionen Kinder und Eltern für den Schulbesuch, durch Geschenke, Belohnungen und Hilfeleistungen zu ködern, was die SchülerInnenzahlen weiter in die Höhe trieb. Die Kolonialregierung und deren Schulen gingen mit polizeilicher- und militärischer Gewalt gegen Schulverweigerer vor, was ebenfalls den Missionsschulen zu Gute kam. (vgl. Akakpo- Numado 2007: 1117f.)

In diesem Teil der Arbeit wurden die deutschen Kolonialherren, sowie die Missionen in Bezug auf Bildung und die einheimischen weiblichen Mitglieder der tanganyikanischen

Gesellschaften erläutert, der nächste Teil beschäftigt sich in gleichem Maße mit der britischen Kolonialregierung.



Abbildung 4: Karte von Tanganyika unter britischer Kolonialherrschaft:

<http://www.probertencyclopaedia.com/photolib/maps/Map%20of%20Tanganyika%201932.jpg>

6. Die britische Kolonialzeit in Tanganyika

Der Erste Weltkrieg veränderte Ostafrika auf signifikante Weise. Die Briten übernahmen größten Teils die Herrschaftsgebiete der Deutschen und es entstanden Veränderungen in der Regierung, welche unter anderem einheimische Gesellschaften beeinflussten. (vgl. Herzog 1986: 72)

Dieses Kapitel soll einen kurzen historischen Einblick in die historischen Entwicklungen geben, denn die damaligen ökonomischen, sozialen und politischen Transformationen, sind für das heutige Tansania teilweise von essentieller Bedeutung. Viele dieser Veränderungen waren deutlich im Bildungsbereich spürbar und diese sollen, durch die folgende Erarbeitung, die Prioritäten und Vorstellungen der britischen Kolonialregierung in diesem Sektor aufzeigen. In diesem Kapitel soll analysiert werden, ob und inwieweit die (Nicht-) Transformationen und politischen Maßnahmen der britischen Kolonialregierung, den tanganyikanischen Bildungssektor bis heute beeinflusst haben.

Weiters soll historisch hinterfragt werden, ob der Zugang zu Bildung durch das britische Schulsystem, beeinträchtigt wurde. Schließlich soll der Fokus auf die Lerninhalte, welche tanganyikanische Völker weitgehend prägten, und auf Schulen gesetzt werden, sowie auf Lehrende und den wichtigsten Aspekt dieser Arbeit, auf Frauen im Bildungssektor.

Durch den Verlust des Ersten Weltkrieges, mussten die Deutschen, die ostafrikanische Kolonie, an die Siegermächte abgeben. Dies wurde im Vertrag von Versailles im Jahre 1919 festgehalten. Deutsch- Ostafrika fiel an Großbritannien, außer Burundi und Rwanda, diese wurden von Belgien übernommen. (vgl. Herzog 1986: 72) Die Briten herrschten in Tanganyika von 1922 bis ins Jahr 1961, als die Unabhängigkeit erreicht und eine eigene Regierung aufstellt wurde. Anfangs veränderte sich für die verschiedenen Volksgruppen auf politischer Ebene wenig, denn Deutsch- Ostafrika wurde auf Verwaltungs- und Regierungsebene zu Britisch- Ostafrika. Auch wirtschaftlich mussten deutsche Firmen deren Besitz an britische übergeben. (vgl. Schicho 2004: 314; Ingham 1965: 547) Die Einstellung der einheimischen Bevölkerung änderte sich gegenüber der Kolonialverwaltung ebenso gering, denn es erfolgte keine signifikante Veränderung zum Positiven im Arbeitsalltag und in Bezug auf deren Lebensstandard. (vgl. Herzog 1986: 73f.)

Wenn die tanganyikanischen EinwohnerInnen versuchten dem Imperialismus der Briten entgegen zu wirken und sich davon unabhängig zu machen, dann wurde deren Widerstand meist ignoriert oder schon im Keim erstickt. Die britische Kolonialherrschaft führte den deutschen Weg von Unterdrückung und Ausbeutung weiter. So wurden kaum politische und soziale Verbesserungen für die tanganyikanische Bevölkerung etabliert. Die Ungerechtigkeiten gegenüber den verschiedenen Gesellschaften wurden nach Ansichten von Morscher nicht aufgelöst, sie wurden höchstens abgeschwächt. (vgl. Morscher 2001: 15f.)

Horace Byatt, der erste zuständige britische Gouverneur, setzte zum Beispiel durch, dass die Strafgesetzgebung gegenüber von Einheimischen weniger brutal und entwürdigend wurde. Doch solche Prozesse wurden meist nur auf dem Papier durchgeführt und fanden sich in der Praxis kaum wieder. (vgl. Herzog 1986: 76)

Rein politisch entwickelte sich für Tanganyika das System der „Indirect Rule“. Das bedeutet, dass die britische Kolonialregierung deren Aufgaben und Interessen von einheimischen Oberhäuptern, den „Traditional Indigenous Authorities“ (Morscher 2001: 17), teilweise verwalten und ausführen ließ. (vgl. Herzog 1986: 76f.) Diese Oberhäupter waren unter anderem für Justiz und Gerichtsangelegenheiten für einheimische Gesellschaften zuständig, sie durften zum Beispiel Bestrafungen und Verordnungen erlassen. Sie waren für die Steuereintreibung ihrer Gebiete zuständig und hatten dadurch Zugang zu finanziellen Ressourcen des Kolonialapparats, wobei der größte Teil an Einnahmen für die britische Kolonialregierung vorbestimmt war. (vgl. Austen 1968: 120f.)

Die neue Art der Regierung hatten viele Vorteile für die Briten. Viele Einheimische Individuen hatten ein Gefühl von Verantwortung, es bedeutete weniger Vermittlungsarbeit für die britische Gesellschaft und sie konnten durch einheimische Oberhäupter viel sorgfältiger gegen „heidnische“ und sogenannte unmoralische kulturelle Traditionen, Sitten oder Eigenheiten vorgehen. (vgl. Albertini 1985: 366f.) Weiters brauchten die Briten die Sicherheit, dass die verschiedenen Volksgruppen sich nicht selbständig von der Kolonialherrschaft machen wollten, um so eine Revolution im Land zu starten. Dadurch, dass zuständige einheimische Oberhäupter stetigen Kontrollen ausgesetzt waren, war der britische Kolonialapparat stets über die Zustände, in den jeweiligen Regionen, bestens informiert und konnte etwaigen Protesten sofort entgegen wirken. (vgl. Herzog 1986: 76f.)

Ab 1925 begann der damalige Gouverneur Cameron die deutschen Verwaltungseinheiten und die Aufteilung der geographischen Regionen neu zu definieren und umzustrukturieren. Durch das Prinzip der „Indirect Rule“ entstanden 8 Provinzen, 47 Distrikte und einige Gebiete, die von den oben erwähnten Oberhäuptern der einheimischen Volksgruppen verwaltet wurden. Was sich nicht veränderte, war die Tatsache, dass der oberste Regierungsbeamte und die höchste Entscheidungsinstanz nach wie vor der Gouverneur war. (vgl. Herzog 1986: 79)

Neben der territorialen Neugliederung änderte sich unter dem ersten Gouverneur Byatt, der Umgang mit der Wirtschaft und deren Produktionsstrategien. Die Ausbeutung von

tanganyikanischen Gesellschaften wurde nicht geringer, sondern es wurden weiterhin unbezahlte oder minimal bezahlte Arbeitskräfte zur Arbeit gedrängt bzw. gezwungen. (vgl. Herzog 1986: 80) Die Arbeitsbedingungen wurden in vielen Regionen Tanganyikas härter, denn die Briten wollten den Export der Agrarwirtschaft steigern und mehr Kapital erwirtschaften. Es wurden hauptsächlich Sisal, Baumwolle, Tee und Kaffee angebaut, wobei erwähnt werden muss, dass vornehmlich unverarbeitete Rohstoffe exportiert wurden und erst durch einen Anstieg der Exportgüter, sich zusehends mehr Verarbeitungsunternehmen in Tanganyika etablieren konnten. So wurden unfertige Rohstoffe weniger billig exportiert und mehr im Produktionsland verarbeitet, was mehr Gewinne in Bezug auf Exporte bedeutete. (vgl. Ingham 1965: 548f.)

Da Tanganyika ein weitläufiges Gebiet war mussten die Briten in Transporterweiterungen und den Ausbau von Straßen investieren. (vgl. Ingham 1968: 595f.) Aus diesem Grund wurde im Jahre 1928 die Zugstrecke von Tanga, Dar Es Salaam und Moshi ausgebaut. Es entstand eine Verlängerung bis Arusha und eine Verbesserung der Transportmöglichkeiten in die Handels- und Exportzentren an der Küste. Durch die neuen Transportmöglichkeiten stiegen die Exportzahlen weiter und vor allem die steigende Produktivität durch die arbeitende tanganyikanische Bevölkerung. (vgl. Albertini 1985: 367f.)

Mittlerweile gab es einige tanganyikanische Bauern, die Kaffeeplantagen, Baumwollfelder oder andere landwirtschaftliche Erzeugnisse verwalteten. Durch die positive Konjunktur der Wirtschaft entstand ein Anschluss an kapitalistische und industrielle Wirtschaftsstrukturen, in denen ein gewisser Teil der einheimischen Bevölkerung mitwirken konnte. (vgl. Schicho 2004: 314) Der Kolonialregierung war dies ziemlich gleichgültig, denn es gab nur eine geringe Anzahl an tanganyikanischen selbstständigen Produzenten, die für die Kolonialherrschaft keine Konkurrenz darstellten. (vgl. Ingham 1965: 550f.)

Jedoch fühlten sich britische Großgrundbesitzer von den tanganyikanischen Bauern stetig bedrängt und versuchten mit allen Mitteln, Produktionsverfahren und -Ergebnisse zu unterbinden. Diese verlangten sogar das Verbot des Anbaus von agrarischen Erzeugnissen im Umfang von Exporthöhen für tanganyikanische Bauern, was jedoch scheiterte. (vgl. Herzog 1986: 83f.)

Durch die Ablehnung und den Versuch der Einschränkung durch die Großgrundbesitzer, kam es zu Kooperationen und Zusammenschlüssen unter den tanganyikanischen

Produzenten und so entstand eine tanganyikanische Unternehmerschicht, die durch gute Produktionszahlen und Gewährung der Kolonialregierung, immer produktiver und unabhängiger wurden. (vgl. Schicho 2004: 315) Eine der bekanntesten Organisationen war in diesem Zusammenhang die „Bukoba Bahaya Union“, welche von der Volksgruppe Haya, im Jahre 1924 gegründet wurde. (vgl. Iliffe 1979: 284) Nach und nach schlossen sich andere Volksgruppen, die hauptsächlich im Norden Tansanias vorzufinden waren, der Organisation an. (vgl. Iliffe 1979: 285f.)

Nach Unruhen zwischen den britisch- kolonialen Großgrundbesitzern im Jahre 1928 und den tanganyikanischen Kaffeebauern in der Kilimanjaro- Region, kam es zur Beilegung des Konflikts zwischen Briten und Einheimischen, durch das Eingreifen der Regierung. (vgl. Herzog 1986: 84f.) Zuerst wollte diese sich auf die Seite der Großgrundbesitzer stellen, entschied sich aber doch für den Ausbau und die Weiterentwicklung der Produktivität Tanganyikas, sowie für ein stabiles Wirtschaftswachstum, welches nur durch die Mitwirkung von tanganyikanischen Produzenten gewährleistet und erreicht werden konnte. (vgl. Iliffe 1979: 286f.)

Nach der Weltwirtschaftskrise, welche im Jahre 1929 ausgelöst wurde und bis Mitte der dreißiger Jahre andauerte, änderten sich für Tanganyika die finanzielle Situation und dadurch auch der Lebensstandard der EinwohnerInnen. (vgl. Albertini 1987: 371) Die britische Kolonialregierung versucht mit deren Prinzip, dem Streben nach Wirtschaftswachstum, die defizitäre Ökonomie aufzubessern. Dieses Wirtschaftswachstum sollte, wie schon auch vorher, besonders durch Agrarwirtschaft und Ressourcenanschaffung geschehen. (vgl. Ingham 1968: 596f.)

Nicht nur Wirtschaftswachstum, sondern auch Entwicklung, waren sogenannte Schlüsselwörter der damaligen Zeit, denn diese Schlagworte sollten die Bevölkerung dazu animieren, sich aus eigenem Antrieb für ein besseres, reicheres und komfortableres Tanganyika einzusetzen. (vgl. Albertini 1987: 370f.) Durch solche wirtschaftlichen Impulse wurden die einheimischen Gesellschaften wiederum ausgebeutet und zu mehr Arbeit gedrängt. (vgl. Morscher 2001: 12) Laut Morscher sind die Ambitionen der britischen Kolonialregierung eindeutig:

„In der Diskussion über die Wirtschaft in Tanganyika stand das Interesse Großbritanniens generell im Vordergrund. Der Großteil der afrikanischen Bevölkerung wurde zur Arbeit

auf den Plantagen herangezogen und nur sehr wenige erlangten einflussreiche Positionen in der Wirtschaft.“ (Morscher 2001: 14)

Weiters wurden ihnen ständig neue Steuern aufgedrängt, die nach Ansichten der Regierung, besonders von der arbeitenden Bevölkerung, also von einheimischen Mitgliedern Tanganyikas, bezahlt werden sollten. (vgl. Ingham 1968: 600f.) Im folgenden Zitat wird dieser Aspekt deutlich hervorgehoben:

„New methods of collecting the hut and poll- taxes were considered, including payment by installments [sic!] or by deducting the tax from the wage of employees. In 1932 a levy ranging from 5 per cent [sic!] to 10 per cent [sic] was imposed upon official salaries [...]” (Ingham 1968: 598f.)

Aus Morschers Sicht waren diese Strategien nicht besonders förderlich für einheimische Volksgruppen, denn der Hauptprofiteur dieser Phase war nach wie vor die britische Kolonialregierung. (vgl. Morscher 2001: 12)

Der Zweite Weltkrieg, welcher auf die destruktive Wirtschafts- und Wachstumsphase nach dem Börsencrash 1929 in den dreißiger Jahren folgte, bedeutete für die einheimische Bevölkerung, eine erneute Belastung für ihre Lebenssituation. Erstens wurden durch Großbritanniens Eintritt in den Krieg im Jahre 1939, viele Männer für den Krieg zwangsrekrutiert und zweitens sollte der Export der Agrarwirtschaft erheblich gesteigert werden, denn Großbritannien musste sich den Krieg finanzieren können. (vgl. Morscher 2001: 8ff.) Durch diese Gegebenheiten, wurden brutale Eintreibungs- und Ausbeutungsmethoden gegenüber der einheimischen Bevölkerung ausgeführt und legitimiert. (vgl. Ingham 1968: 619f.)

Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich für die tanganyikanischen Völker, die Machtstellung gegenüber den Briten erstmals nicht. Es wurde zuerst vermutet, dass die Briten durch den Krieg politisch und militärisch geschwächt wären und demzufolge sich die kolonialisierte Bevölkerung bis zu einem gewissen Grad emanzipieren könnte. Letztendlich wurden diese wiederum zu mehr Arbeit gedrängt, denn die Briten mussten deren Kriegsschulden, besonders bei den Vereinigten Staaten von Amerika, begleichen. (vgl. Ingham 1968: 621f.)

Während bzw. in der Anfangsphase des Zweiten Weltkrieges, im Jahre 1941, kam es jedoch zum Erlass der „Atlantik- Charta“. (vgl. Herzog 1986: 104) Dieses internationale

Abkommen garantierte jeder Gesellschaft bzw. Volksgruppe, sich seine eigene Regierung und dessen Vertretung, selbst wählen zu können. Die Charta wurde vom Präsidenten der Vereinigten Staaten Roosevelt und dem britischen Regierungschef Churchill unterzeichnet, was im Hinblick auf die britischen Kolonien und deren unterdrückte Bevölkerungen, ein großer zivilisatorischer Schritt bzw. eine großartige Errungenschaft war. Durch den Zweiten Weltkrieg kam es nicht zur sofortigen Ausführung der beschlossenen Charta, aber trotzdem entwickelte sich dadurch ein Fundament für die tanganyikanische Unabhängigkeit. (vgl. Herzog 1986: 103f.)

Laut Herzogs Annahme bezweckten die Vereinigten Staaten und Großbritannien, mit diesem Abkommen, nur die Eindämmung des Nationalsozialismus und Faschismus. Der Fokus war nicht auf die eigene Kolonien gesetzt worden, dennoch hatte die Charta besonders auf Kolonien bzw. kolonial unterdrückte Bevölkerungen, weitreichende Auswirkungen: Das Bewusstsein, sich von kolonialen Mächten zu befreien, wurde durch das Abkommen in den verschiedenen lokalen Völkern Tanganyikas genährt. (vgl. Herzog 1986: 104) Im folgenden Zitat wird Herzogs Ansicht diesbezüglich deutlich:

„Hatten die kolonial unterdrückten Völker Afrikas nicht jetzt Grund zu hoffen, dass der Kampf um die Beendigung der faschistischen Diktatur zugleich das Ende jeglicher Fremdherrschaft bedeute und so auch ihnen die Freiheit bringe? Eine solche Annahme lag nahe [...]“ (Herzog 1986: 104)

Ein weiterer Aspekt, welcher Kolonialstaaten in Afrika zur Unabhängigkeitsbestrebungen animierte, war die „Deklaration an die Kolonialvölker“, welche in Form einer Konferenz, mit afrikanischen und afroamerikanischen Vertretern im Jahre 1945 in Manchester, festgelegt wurde. In dieser Deklaration werden alle AfrikanerInnen zur Selbständigkeit und politischen Emanzipation aufgerufen, sowie zu wirtschaftlichen und sozialen Unabhängigkeitsbestrebungen: Falls nötig sollten diese um ihre Freiheit kämpfen. (vgl. Herzog 1986: 106f.)

Eine der wichtigsten Entwicklungen für Tanganyika, die noch vor der Unabhängigkeit auf politischer Ebene stattfand, war die Gründung der Partei „Tanganyika African National Union“ (TANU) am 7. Juli 1954, welche durch Julius Nyerere, dem späteren Präsident, geführt wurde und sich stark für tanganyikanische Bevölkerungen und deren Interessen einsetzte. Die parteiliche Organisation wurde sogar unmittelbar nach der Gründung von den Vereinten Nationen, als nationale Bewegung anerkannt, was deren Vorhaben, für

Tanganyikas Unabhängigkeit zu kämpfen, auf internationaler Ebene legitimierte. (vgl. Herzog 1986: 133f.)

Die TANU entstand durch die „Tanganyika African Association“ (TAA), welche 1948 aus der „African Association“ (AA) hervorging. Der Unterschied zwischen TAA und AA war geographisch, denn die AA schloss Sansibar und Tanganyika ein, bei der TAA wurde nur mehr von Tanganyika gesprochen. Die AA wurde von einheimischen Angestellten innerhalb der britischen Kolonialregierung und Unternehmern im Jahr 1929 gegründet. (vgl. Schicho 2004: 315, 317) In den Jahren bis zur Gründung der TANU, versuchten die TAA bzw. die AA stets für tanganyikanische Völker einzustehen bzw. diese im (Arbeits-) Alltag, sowie in Bezug auf politische oder rechtliche Situationen, zu unterstützen: Die Organisation versuchte den Imperialismus bzw. das Machtverhalten der Briten zu minimieren. (vgl. Herzog 1986: 91ff.) Die Funktion der TANU und ihrer Vorläufer, vor der Unabhängigkeit im Jahre 1961, wird im nachfolgenden Zitat von Schicho genauer dargestellt:

„Der politische Charakter war leicht zu erkennen: „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ [Hervh. d. V.] forderte nicht einfach die Verbesserung der Entlohnung, sondern die Beseitigung der Diskriminierung der afrikanischen Mehrheit durch das „multirassistische“ [Hervh. d. V.] System.“ (Schicho 2004: 317)

Diese Bestrebungen und Entwicklungen führten im Jahre 1961 zu großem Erfolg, denn Tanganyika war eines der ersten afrikanischen Länder, das seine Unabhängigkeit, in Bezug auf kolonialen Imperialismus und ein fremdregierendes Herrschaftsgefüge, erlangte. Weitere Erläuterungen zur Unabhängigkeit werden im dafür gewidmeten Kapitel genauer erklärt. (vgl. Schicho 2004: 320)

6.1 Bildung in der britischen Kolonialzeit

In Bezug auf die britische Kolonialzeit und dessen Bildungssektor, soll die These verifiziert werden, dass sich die Briten erstmals kaum für Bildung von einheimischen Mitgliedern der Bevölkerung einsetzten. Dadurch, dass Großbritannien eine Weltmacht bleiben wollte, mussten diese sich auf andere Dinge konzentrieren und darunter litten Bildungszentren, Erziehungsmethoden und SchülerInnenzahlen in Tanganyika, die sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder erholten.

Frauen und Mädchen erging es unter der britischen Herrschaft nicht besser bzw. schlechter: Stereotypisierungen und Forderungen bzw. Vorstellungen in Bezug auf weibliche Mitglieder von tanganyikanischen Gesellschaften, wurden nicht grundlegend verbessert und hatten nach wie vor großen Einfluss auf deren Zugang zu Bildung.

Bildung hatte am Anfang der britischen Kolonialherrschaft, unter Gouverneur Byatt, keinen hohen Stellenwert. Laut Austen ließ die britische Kolonialregierung Schulen, welche von den Deutschen aufgebaut wurden, bestehen, aber es gab keine zusätzlichen Förderungen bzw. Investitionen im Bildungsbereich. (vgl. Austen 1968: 156)

Laut des zweiten Gouverneurs Cameron in Herzogs Abhandlung, ging es in den Kolonien nicht um die Entwicklung einer geschulten tanganyikanischen Gesellschaft, sondern um die Sicherstellung billiger und williger Arbeitskräfte, die das Wirtschaftswachstum steigern und Großbritannien als Weltmacht unterstützen sollten. Außerdem wollten die Briten vermeiden, dass durch Bildungsmöglichkeiten, unterdrückte Völker das koloniale System hinterfragen würden. (vgl. Herzog 1986: 78) Die Grundschulen blieben laut Furley und Watson trotzdem erhalten, besonders weil die Schulpflicht während der Grundschulausbildung bestehen blieb, denn eine Rückentwicklung hätte keine positiven Effekte auf das internationale Ansehen der Briten gehabt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 135) Nach Herzog musste die „allgemeine Volksbildung“ in limitiertem Maße aufrechterhalten bleiben. (vgl. Herzog 1986: 78)

Durch das Ende der deutschen Kolonialherrschaft ging das Lehrangebot zurück, hauptsächlich aufgrund des Ersten Weltkrieges und der Abwanderung vieler deutscher Siedlerfamilien. Furley und Watson begründen diesen Rückgang vor allem durch den Herrschaftswechsel, durch welchen sich Bildungsprinzipien der Kolonialregierung änderten. Weiteres mussten sich viele tanganyikanische Lehrer durch den Krieg und dessen ökonomische Auswirkungen, neue Berufe suchen und fanden in der Nachkriegszeit kaum Anschluss zum Bildungssektor. Ein weiterer negativer Faktor, welcher den tanganyikanischen Bildungssektor beeinflusste, war, laut Furley und Watson, die geringe Wertschätzung tanganyikanischer Lehrer durch den britischen Gouverneur Byatt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136)

Laut Buchert gab es deutlich weniger Schüler, Frauen waren nach wie vor von Regierungsschulen ausgeschlossen, vor allem in höheren Schulen bzw. Ausbildungsmöglichkeiten. (vgl. Buchert 1994: 17f.) Wenn Jungen bzw. Männer höhere

Schulen besuchten, dann meist, um diese für die Unterstützung der Kolonialregierung vorzubereiten und auszubilden. Hinsichtlich dessen unterschieden sich die Anforderungen an Einheimische, in Bezug auf die beiden Kolonialregierungen, nach Ansichten von Furley und Watson, kaum voneinander. Bei Schülern mit einheimischen bzw. tanganyikanischen Wurzeln, handelte es sich meist um Söhne der sogenannten einheimischen Oberhäupter, die durch die „indirect rule“ in der Kolonialregierung, ein marginales Mitspracherecht hatten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136f.)

Um die wenigen Grundschulen der Regierung, die noch aktiven Unterricht betrieben, in einen Konsens zu bringen, schaffte die britische Kolonialregierung, nach Furley und Watsons historischer Analyse, um 1920 einen Drei- Jahres Plan für die Erziehung und Ausbildung in den Grundschulen. Die Schüler sollten drei Jahre in grundlegenden Sprachkenntnissen von Swahili, Schreiben und Lesen, sowie Rechnen unterrichtet werden. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136) Weiters sollte den Schülern laut Ingham ein fundiertes Wissen im Umgang mit Bepflanzung, Anbau von Agrarprodukten und der Führung von Landwirtschaften gegeben werden. In größeren Städten wie Dar es Salaam oder Bukoba, wurde unter anderem die englische Sprache unterrichtet, welche aber vorwiegend für Schüler, die später eine Laufbahn in der Kolonialregierung anstreben oder deren einheimische Väter als Oberhäupter unterstützen sollten, vorbehalten war. (vgl. Ingham 1965: 586f.)

Im Gegensatz zum Bildungssektor der britischen Regierung, war die Situation von Missionaren etwas entspannter. Furley und Watson erklären in ihrem Buch, dass Missionen, welche vor dem Wechsel der Kolonialregierung in Tanganyika ihre Religion durch Bildung verbreiten wollten, nach wie vor im britischen Ostafrika tätig waren. Trotzdem minimierte sich die Zahl der Missionare nach der deutschen Kolonialherrschaft deutlich, da manchen deutschen Missionen, durch die britische Regierung, die erneute Einreise, nachdem Ersten Weltkrieg, nach Tanganyika verboten wurde. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136) Im folgenden Zitat sollen die Diskrepanzen zwischen der britischen Regierung und den deutschen Missionaren erläutert werden:

“There was no cooperation between them in policy or finance, a failure which was later to invite severe criticism. There had been 400 German missionaries in Tanganyika before the war; most of them had left, though after the war some managed to return. In 1923 there were 157.” (Furley/ Watson 1978: 136)

Besonders die Protestanten versuchten sich gegenüber den katholischen Missionaren zu stärken und eröffneten stetig mehr Schulen, darunter auch einige für Mädchen. Die Einstellung der Missionen zu Bildung änderte sich durch den Wechsel der Kolonialregierung kaum. Es entstand, nach Ansichten von Furley und Watson, eher ein sogenanntes „Bildungswettrüsten“ unter den Missionen und deren christlichen Ausformungen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136)

Dadurch, dass sich die Kolonialregierung anfangs nur mit wirtschaftlichen Erfolgen und Exporten beschäftigte, hatten diese in Bezug auf protestantische bzw. katholische Missionen einen Nachteil im Bildungswesen. Dieser Aspekt, der gefühlten Unterlegenheit, führte laut Buchert zu einer Ausweitung und Neuorientierung innerhalb des britischen Bildungssektors. (vgl. Buchert 1994: 16)

Die Zahlen der Regierungsschulen waren 1920 laut Furley und Watson sehr überschaubar. Es gab in etwa 65 Grundschulen der Regierung und drei Zentralschulen. Letztere waren größer, hatten Englischunterricht und wurden von britischen Koloniallehrern verwaltet und unterrichtet. (vgl. Furley/ Watson 1978: 135f.) 1924 existierten solche Schulen in Tanga, Dar Es Salaam und Bukoba und hatten, nach Angaben von Morscher, mittlerweile eine Anzahl von 74 erreicht. (vgl. Morscher 2002: 44)

Dadurch, dass die britische Regierung nicht davon begeistert war, dass die Bevölkerung, aufgrund von Lehrermangel, stetig mehr in Missionsschulen unterrichtet wurde und Byatt davon ausging, dass tanganyikanische Lehrer, das Niveau des Unterrichts beeinträchtigen würden, entwickelte sich im Jahre 1923 ein Ausbildungszentrum für Lehrer in Minaki, in der Nähe von Dar Es Salaam. (vgl. Furley/ Watson 1978: 136f.) Laut Jones wurden Lehrer meist durch die diversen Missionen, welche die Lehrer religiös beeinflussten, ausgebildet und dies missfiel der Regierung. Es sollten ebenfalls Lehrer, die aufgrund des Krieges einer anderen Tätigkeit nachgingen, wieder in den Bildungssektor eingeführt werden. (vgl. Jones 1925: 182ff.)

Im Ausbildungszentrum Minaki sollte den Lehrern vor allem beigebracht werden, wie wichtig eine wirtschaftlichen Entwicklung, sowie die hohe Produktivität für Tanganyika war, dementsprechend war nach Furley und Watson ein großer Teil der Ausbildung praxisorientiert und auf die wirtschaftliche Erziehung von Schülern abgestimmt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 135f.) Dies soll hier durch ein Zitat von Rivers- Smith im Jahre

1923, der für die britische Kolonialregierung als oberster Zuständiger für den Bildungsbereich arbeitete, untermauert werden:

“It may frankly be stated therefore that agriculture shall be the key- note of our educational programme [...] in the vast majority of cases the African’s natural heritage is the land and it is natural inheritance. It cannot be denied that educational schemes of Negro races in the past have had a tendency to encourage young men to forsake the hoe for the pen and the land for the office stool, and therefore populate to urban areas at the expense of the rural district.” (Rivers- Smith 1923: Tanganyika Education Report in Furley/ Watson 1978: 137)

Zusätzlich auffallend ist im Zitat der Aspekt, dass nicht einmal Frauen angesprochen werden und die despektierlichen Ausdrücke, in Bezug auf tanganyikanische Schulbesucher, suggerieren eine eindeutige Abwertung seitens der britisch- kolonialen Gesellschaft. (vgl. Furley/ Watson 1978: 137)

Durch diese Einstellung der Kolonialregierung in Bezug auf Bildung, kam es, laut eines Berichts von Smith aus dem Jahre 1932, ab 1924 zur mehrfachen Gründung von Schulen, die lediglich auf die Ausbildung von Arbeitskräften in Anbau, Produktion oder Handel begrenzt waren. Es wurden Lehrberufe, wie zum Beispiel Maurer, Weber, Drucker oder Schneider gelehrt, ohne die Absicht und das Ziel ein allgemeinbildendes Wissen zu fördern. (vgl. Smith 1932/I: 60ff.)

Die britische Regierung investierte bis dahin nicht wesentlich in den Bildungssektor, außer dieser hatte, wie schon öfters erwähnt, einen Nutzen für den Kolonialstaat. So kam es zu steigenden AnalphabetInnenzahlen, besonders unter Kindern und Jugendlichen. Laut Furley und Watsons Schätzung, gab es im Jahr 1925 etwa 800000 Kinder, davon waren 155000 Schüler, die ein fundiertes Allgemeinwissen bekamen und das nur dann, wenn sie dem Kolonialapparat, besonders in der Verwaltung, Unterstützung leisten würden. Über Frauen gibt es solche Zahlen kaum, denn die wurde, wie bei den Deutschen, aus dem Kolonialbeamtentum kategorisch ausgeschlossen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 137f.)

Im Jahre 1925 kam Gouverneur Cameron von Nigeria nach Tanganyika und übernahm das Amt von Byatt. Er attestierte dem tanganyikanischen Bildungswesen in Tanganyika, ein mangelhaftes Zeugnis, welches eine dringende Reform brauchte:

“Writing of his Tanganyika days years afterward, he said that when he arrived more money was spent on the Governor’s house than on the education of five million people, and that all clerks, artisans and most primary teachers came from India, Ceylon, Nyasaland or Mauritius.” (Furley/ Watson 1978: 139)

Cameron war nach Bucherts Ansichten wahrscheinlich einer der ersten britischen Kolonialbeamten, der tanganyikanische Lehrer förderte und ein autonomes Bildungsmodell in Tanganyika anstrebte. (vgl. Buchert 1994: 20) Diese Ansätze stellten sich laut Furley und Watson als diffiziles Unterfangen dar, denn trotz seines Gouverneurtitels, konnte er nicht alleine die gesamte Struktur der Kolonie verändern. Außerdem hatte er gegen den Widerstand der lokalen Bevölkerungen zu kämpfen, welche schon Jahrzehnte Reformen und Erneuerungen im Bildungssystem forderten und durch die bis dahin andauernde Nichtachtung, ein gewisses Aggressionspotenzial hinsichtlich der britischen Regierung entwickelt hatten. (Furley/ Watson 1978: 140)

Durch Cameron kam es im Jahre 1925 zur ersten Bildungskonferenz in Dar Es Salaam, auf die auch zahlreiche Missionare eingeladen wurden, um nach Bucherts Ansicht, an einem profitablen und nachhaltigen Bildungssektor für Tanganyika zu arbeiten. Cameron veranlasste, dass der Bildungssektor eine bessere Finanzierung bekam und dass den Missionsschulen ebenfalls Zuschüsse von der Regierung zustanden. (vgl. Buchert 1994: 20) Nach Furley und Watson betrugen die finanziellen Beiträge unter Gouverneur Byatt von 1925 etwa 12000 Pfund und im Jahre 1929 immerhin fast 86000 Pfund. (vgl. Furley/ Watson 1978: 139f.)

Cameron beabsichtigte laut Smith die Erweiterung der Bildungsstätten und einen stetigen Anstieg der SchülerInnenzahlen. Weiters sollte ein funktionierendes Schulsystem mit nachhaltigen Lehrmethoden eingeführt werden und verschiedene Schultypen etabliert werden. (vgl. Smith 1932/I: 55) Die Schultypen unterschieden sich, nach einer genauen Analyse von Morscher, in erster Linie zwischen den Missions- und Regierungsgrundschulen. Außerdem gab es noch sogenannte Buschschulen, die in schwerzugänglichen Regionen errichtet wurden. (vgl. Morscher 2001: 22ff., 27)

In den Grundschulen wurde bis dahin Basiswissen in Bezug auf Landwirtschaft, Gesundheit, Moralvorstellungen, Lesen, Schreiben, Rechnen und Wirtschaft vermittelt. Diese Unterrichtsformalitäten änderten sich laut Jones nur gering, sie wurden mit der Zeit durch Ausbauten, sowie Neugründungen von weiteren Schulen und die Anstellung

mehrerer Lehrkräfte erweitert. (vgl. Jones 1925: 59) Nach Morschers Erarbeitung wurden Grundschulen in vier Klassen aufgeteilt und am Ende der Ausbildung bekam jeder Schüler, in den Missionsschulen auch Schülerinnen, ein Zertifikat der Kolonialregierung. (vgl. Morscher 2001:22f.)

Die Zentralschulen wurden, ersichtlich in der Fortsetzung des Berichts von Smith, zusehends verbessert und ausgebaut, welche ebenfalls als Mittelschulen bekannt wurden und meist in Städten vorzufinden waren. (vgl. Smith 1932/III: 134f.) Hier sollte nach Morscher eine höhere und spezifischere Ausbildung für Schüler gewährleistet werden. Schüler bekamen hier zusätzlich Englischunterricht und wurden in Unternehmensführung und Buchhaltung eingeführt. Die Schüler mussten vier Jahre durchlaufen um ein Zertifikat zu bekommen und konnten sich nach weiteren vier Ausbildungsjahren auf eine Berufsklasse fokussieren. Die Berufsklassen waren jedoch für tanganyikanische Mitglieder der damaligen Kolonialgesellschaft nur beschränkt zugänglich. Außerdem durften diese nur das lernen und studieren, womit die Kolonialregierung einverstanden war. (vgl. Morscher 2001:23f.)

Die Regierung ließ immer mehr Zentralschulen aufbauen, sodass es im Jahre 1931, laut einer Tabelle von Buchert, insgesamt schon acht davon gab. Zentralschulen hatten gewissermaßen das Ausbildungsziel, ausgewählte Tanganyikaner zu „britischen Afrikanern“ zu machen. Dadurch hatte die britische Regierung Einfluss auf politische, wirtschaftliche und soziale Ambitionen von einheimischen Völkern. (vgl. Buchert 1994: 24)

Später entwickelten sich durch die Mittelschulen, die heutigen Secondary Schools, wie bei Furley und Watson ersichtlich wurde. Diese entstanden zwar schon vor dem Zweiten Weltkrieg, wurden aber erst nach dem Krieg definitiv in das Schulsystem eingeführt, da der Einbruch des Krieges jegliche Entwicklungen bremste. Diese sollten auf die Mittelschule aufbauend gestaltet werden, Wertvorstellungen, sowie Allgemeinbildung und den Intellekt der einheimischen Bevölkerung, bis zu einem gewissen Grad fördern. (Furley/ Watson 1978: 149f.)

Der letzte wichtige Schultyp sind laut Morscher, die sogenannten „Native Authority Schools“, welche erst ab 1926 gegründet wurden, gewesen. Diese entstanden durch Cameron, der die Aufgabenbereiche der einheimischen Oberhäupter erweiterte und ihnen für den Bildungssektor in deren Regionen mehr Verantwortung zugestand. In diesen

Schulen wurden die Schüler spezifischer auf deren Volksgruppen geschult und hatten neben Basiswissen, viel praktischen Unterricht. Besonderes Augenmerk wurde auf die Bewirtschaftung von Feldern und Plantagen gelegt. (vgl. Morscher 2001:27)

Die christlichen Missionen war von dieser Art Schule, nach einem Artikel von White, weniger begeistert, ebenso wenig von den Ambition Camerons, mehr höhere Bildung zum Beispiel in Form von Secondary Schools für TanganyikanerInnen anzubieten. Missionare hingegen sahen in hochwertigerer und individuellerer Bildung nach wie vor die Gefahr des Verlustes von christlichen Glaubensmitgliedern. Sie befürchteten eine Eigenständigkeit der Bevölkerung und die Abwendung vom Christentum. Weiteres war ihnen der Aspekt, dass die britische Regierung stetig mehr Frauen in deren Schulen aufnahm, nicht recht, da diese dadurch in Bezug auf TeilnehmerInnenzahlen einen Vorsprung, sowie einen sogenannten Sympathie- Vorteil, hinsichtlich der tanganyikanischen Bevölkerungen, einbüßen mussten. (vgl. White 1996: 18f.)

Mitte der dreißiger Jahre sanken die Zahlen von SchülerInnen rapide, denn durch die damalige Wirtschaftskrise, die laut Austen der Hauptauslöser war, litt vor allem der Bildungsbereich, weil jegliche Finanzmittel und Investitionen, falls es überhaupt welche gab, gestrichen wurden und die SchülerInnen im Agrarbereich und der Herstellung von Rohstoffen und Exportwaren, sowie industriellen Produktionen gebraucht wurden. (vgl. Austen 1968: 176f.)

Die einheimischen Verantwortlichen jeweiliger Gemeinden konnten laut Buchert, Furley und Watson, wenig gegen den Einbruch im Bildungswesen tun, da die Arbeitsrekrutierung von der britischen Kolonialverwaltung angeordnet wurde. Die Regierung ließ den einheimischen Oberhäuptern nur jene Freiheiten, die der britischen Regierung auch von Nutzen waren, was sich natürlich nicht positiv auf den Bildungssektor auswirkte. (vgl. Buchert 1994: 39f.; Furley/ Watson 1978: 148)

Die Finanzierungen im Bildungssektor wurden, laut einer Tabelle von Furley und Watson, drastisch gekürzt. In den Jahren 1931 und 1932 betrug der Anteil der Regierung noch etwa 129000 Pfund. Im Vergleich dazu sanken die Finanzmittel zwei Jahre später auf 94000 Pfund Jahreseinkommen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 148f.)

Nach der Wirtschaftskrise kam es, nach der Analyse von Furley und Watson, zu weiteren Schwierigkeiten im Bildungssektor, denn von 1940 bis 1945 brach der Zweite Weltkrieg aus, der viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene zwang, deren Schulbildung oder

berufliche Tätigkeit aufgrund von Wehrdienst, Unterstützung der Kolonialregierung auf Verwaltungsebene, sowie in der Wirtschaft, vorerst aufzugeben. (vgl. Furley/ Watson 1978: 223) Laut Morscher wurden in der Zeit des Zweiten Weltkrieges und auch danach, die Beweggründe der britischen Kolonialherrschaft, weshalb ein gewisser Grad an Bildung geleistet wurde, mit dem Hintergrund, „[...] Bildung [...] als Form kapitaler Investition“, gewährleistet. (vgl. Morscher 2001: 55)

Andererseits führten viele Verantwortungen, nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit, die während des Zweiten Weltkrieges durch tanganyikanische Mitglieder der Bevölkerung ersetzt wurden, für die lokale Bevölkerung nach Jahren bzw. Jahrzehnten, zu eine gewisse Eigenständigkeit. Zum Beispiel wurden Aufgaben in der Kolonialverwaltung, übernommen, da britische Verwalter mit politischen Ereignissen in Großbritannien beschäftigt waren. Der Auslöser für diese Verantwortung seitens der einheimischen EinwohnerInnen war ein Krieg, aber schuf, schon damals eine gewisse Grundlage für die spätere Unabhängigkeit Tanganyikas.

Am Beginn des Krieges im Jahre 1940 wurde laut Cameron und Dodd, der „Colonial and Development Welfare Act“ beschlossen, welcher sich besonders auf die Entwicklung der britischen Kolonialländer bezog und eine allgemein höhere finanzielle Unterstützung von britischer Seite, besonders nach den Kriegsjahren, gewährleisten sollte. Die Finanzierung sollte laut Cameron und Dodd 6775000 Millionen Pfund ausmachen. (vgl. Cameron/ Dodd 1970: 97f.) Es sollte vor allem in das Bildungswesen investiert werden, um die möglichen Defizite, die im Krieg entstanden waren, auszugleichen. Besonders Furley und Watson weisen darauf hin, dass nach dem Zweiten Weltkrieg, durch diesen Beschluss, einige Schulen finanziell unterstützt wurden. Unter anderem bekam die britische Kolonialregierung finanzielle Hilfestellungen durch die damalige UNESCO. (vgl. Furley/ Watson 1978: 224)

Laut Buchert wurde Bildung in Tanganyika, nach dem Zweiten Weltkrieg, zu einem immer wichtigeren Thema und es wurde versucht in diesem Bereich nachhaltige Veränderungen und Unterstützungen zu gewährleisten. (vgl. Buchert 1994: 47f.) Die zwei Dekaden bis zur Unabhängigkeit können auch nach Furley und Watson, als Vorbereitung auf die Eigenständigkeit des Staates, seitens einheimischer Volksgruppen, besonders mittels Grundschul- und weiterführender Bildung, gesehen werden. (vgl. Furley/ Watson 1978: 224f.)

Diese Zeit ist untrennbar mit dem Namen des späteren Präsidenten Nyerere verbunden, welcher sich während und nach dem Zweiten Weltkrieg zusehends mit dem Bereich Bildung beschäftigt hat. Nach dem Krieg fungierte er als Lehrer in einer Regierungsschule in Tabora, wo er sich für Bildung der tanganyikanischen Bevölkerung und eine bessere und effizientere Bildungspolitik einsetzte. Nyerere hatte damals viele Kontakte zur Regierung und entschied sich eine politische Laufbahn einzuschlagen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 225)

1946 wurde laut Morscher ein sogenannter Zehn- Jahresplan für Bildung- und Schulerziehung seitens der britischen Regierung im Raum Tanganyika entwickelt und ausformuliert. Dieser trat 1947 in Kraft, hatte eine Laufzeit bis 1956 und 19 Millionen Pfund sollten investiert werden. (vgl. Morscher 2001: 57) Der Jahresplan sollte nach Ansichten von Furley und Watson, als Förderprogramm für den Bildungssektor auf Finanz- und Regierungsebene fungieren, denn der Bildungssektor war vor diesem Plan, stetig von Veränderungen im Finanz- und Wirtschaftsbereich betroffen, was eine immerwährende Instabilität der Effizienz, Möglichkeiten für SchülerInnen, sowie Lern- und Lehrangebot in Bildungsstätten bedeutete. (vgl. Furley/ Watson 1978: 225f.) Auch Morscher meint, dass durch den Zehn- Jahresplan eine Kontinuität im Bildungssektor erreicht werden sollte, die bis dahin nicht gewährleistet war. Auch die Regierung forderte stetig mehr: „[...] Bildung für die Massen, anstatt der bisherigen für die Elite.“ (Morscher 2001: 56)

Unter anderem wurde das tanganyikanische Schulsystem dem damaligen britischen Schulmodell sehr stark angeglichen. Das bedeutet laut Cameron und Dodd, dass es sechs Jahre Grundschulbildung, betitelt mit den Namen Standard I bis VI und danach vier Jahre Sekundarschule, benannt als Form I bis IV, festgelegt wurden. (vgl. Cameron/ Dodd 1970: 102f.) Anfangs war laut Furley und Watson, diese Entwicklung sehr erfreulich, doch es fehlten den Briten Finanzressourcen für eine vollständige und adäquate Durchführung. Weiteres kritisieren Furley und Watson, dass dadurch der Plan im Jahre 1950 neu überarbeitet wurde, wodurch aber mehr eine Rückentwicklung, als ein nachhaltig fördernder Impuls stattfand. (vgl. Furley/ Watson 1978: 226) Laut Morscher wurde das Schulmodell durch die alte Struktur ersetzt, nur die vier Jahre Sekundarschule, nach einer Mittel- oder Zentralschule wurden beibehalten. (vgl. Morscher 2001: 55) Dieser Aspekt wird im nachfolgenden Zitat genauestens ersichtlich:

„The 1946 plan was inevitably build upon inadequate foundations, for in that year only 83,000 boys and 30,000 girls, less than 10% of the school- age population, were attending aided or unaided primary schools. [...] The Binns Commission that reported upon East and Central African education in 1952 preferred the 4: 4: 4 structure, the two major aims being to ensure permanent literacy and to impart some manual skills and dexterity.” (Furley/ Watson 1978: 226)

Laut Morscher mangelte es an Lehrpersonal und Schulstätten, da es stetig mehr SchülerInnen gab. Durch Geldmangel waren Schulklassen überfüllt und LehrerInnen überfordert. So mussten die spärlichen finanziellen Ressourcen gezielt eingesetzt werden, das bedeutet es wurde hauptsächlich der Grundhulsektor unterstützt. Es kam zu einer kontinuierlichen Vernachlässigung der Schultypen Mittelschule und Sekundarschule. (vgl. Morscher 2001: 59) Die angesprochenen Probleme werden in einem Zitat von Morscher konkretisiert:

„Diese Maßnahme zeigte, dass die Verantwortlichen für den Zehnjahresplan in erster Linie die geplante Quantität und nicht die Qualität anstrebten.“ (Morscher 2001: 59)

Durch den neuen Fokus auf Grundschulen, stiegen die Einschulungszahlen, nach einer Tabelle von Furley und Watson, von etwa 113000 SchülerInnen im Jahre 1947 und etwa auf 247000 neue SchulbesucherInnen im Jahre 1953. Diese Entwicklung schuf ein neues Bewusstsein in Bezug auf die verschiedenen Völker in Tanganyika. Schule wurde wichtig und Kinder sollten diese besuchen. Für die britische Regierung stand hinsichtlich dessen mehr Quantität der SchülerInnenzahlen im Vordergrund, weniger die Qualität des Unterrichts. (vgl. Furley/ Watson 1978: 226)

Die Lehrthemen unterschieden sich laut Buchert kaum von jenen vor dem Zweiten Weltkrieg. Es wurden nach wie vor Grundkenntnisse in Schreiben, Lesen und Rechnen unterrichtet, sowie wirtschaftlich relevantes Wissen für spätere Berufsausübungen. Der Englischunterricht gewann zusehends mehr an Bedeutung, sodass einige Grundschulen die Sprache in den Lehrplan aufnahmen. Im Vergleich dazu, wurde Englisch in Mittelschulen, neben der Sprache Swahili, schon als selbstverständliche Voraussetzung im Lehrplan unterrichtet. (vgl. Buchert 1994: 51f.)

Durch stets finanziellen Probleme im Bildungssektor wurden, seitens der Regierung und laut einer Tabelle von Buchert, ab 1956 nach und nach Schulgebühren eingeführt, diese waren für die Primarschulen relativ gering und variierten zwischen 1- 10 Shilling pro Jahr,

200- 250 pro Jahr für Mittelschulen und ab 200 Shilling pro Jahr für Sekundarschulen. Dadurch wechselten viele SchülerInnen in Missionsschulen oder manche wurde durch die Oberhäupter ihrer lokalen Gemeinschaften unterstützt. Viele konnten sich diese Schulgebühren nicht leisten. Einige Familien durften die Schulgebühren ihrer Kinder mit Naturalien, wie Kaffee, Tee oder andere Agrarproduktionen begleichen. (vgl. Buchert 1994: 59ff.)

Während laut Furley und Watson die britische Regierung mit der Entwicklung des Zehn-Jahresplans zufrieden war, sah die UNESCO dies etwas anders, denn diese war davon überzeugt, dass das britische Schulwesen eine Klassengesellschaft erzeugte, in der TanganyikanerInnen auf unterster Stufe gehalten wurden. (vgl. Furley/ Watson 1978: 226f.) Diese wurden auch nach Morscher, nach wie vor zu wirtschaftlichen Zwecken und Vorteilen für die Regierung erzogen und bekamen besonders auf politischer und sozialer Ebene nicht dieselben Chancen, wie zum Beispiel britische Siedlerfamilien. (vgl. Morscher 2001: 61f.)

Die 1955 gegründete TANU, sowie internationale Organisationen, wie UNESCO und UNICEF, setzten sich aus diesem Grund stark für uneingeschränkte Bildung und ein gleichwertiges System für alle ein. (vgl. Buchert 1994: 72) Deren Bestrebungen manifestierten sich laut Buchert, Cameron und Dodd, unter anderem in der Erstellung eines Fünf- Jahres Plans im Jahre 1957, mit einer Laufzeit von vier Jahren. (vgl. Buchert 1994: 72f.; Cameron/ Dodd 1970: 117f.)

Der Fünf- Jahres Plan hatte seinen Fokus nicht mehr nur auf Primarschulen, sondern hauptsächlich auf Mittel- und Sekundarschulen. Der neue Plan wurde laut Furley und Watson, von der TANU auf der einen Seite kritisiert, da laut Nyerere nach wie vor nur 40% der tanganyikanischen Kinder zur Schule gingen und zuerst diese Problematik geregelt werden musste, bevor andere Themen in den Fokus des allgemeinen Interesses rücken sollten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 232f.) Andererseits mussten laut Morscher, mehr politisch qualifizierte TanganyikanerInnen ausgebildet werden, um den Bildungsstandard innerhalb der einheimischen Bevölkerung zu erhöhen und die Möglichkeit der Eigenständigkeit des Landes wahrnehmen zu können. Die britische Regierung reagierte in diesem Zusammenhang mit einer einfachen und probaten Strategie: für diesen Zweck waren nicht genügend finanzielle Möglichkeiten und Reserven gegeben. (vgl. Morscher 2001: 74f.)

Trotz Kritik am Fünf- bzw. Zehn- Jahres- Plan stieg die Anzahl an SchülerInnen laut einer Tabelle von Furley und Watson: Im Jahre 1957 waren die SchülerInnenzahlen bei etwa 241150 Schüler und 114480 Schülerinnen. 1961 stiegen die Schülerzahlen auf etwa 286570 und die SchülerInnenzahlen auf etwa 164680 an. Das macht im gesamten einen nachweislich positiven Vergleich in Bezug auf die Quantität an SchulbesucherInnen: 1957 waren insgesamt etwa 355630 SchülerInnen in den Schulen und 1961 besuchten 450645 SchülerInnen Schulstätten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 233)

Durch die Unzufriedenheit der TANU und deren Gründer Nyerere, kam es nach Angaben von Furley und Watson, zur Gründung eigener Schulen, denen aus Sicht der britischen Regierung nicht viel Beachtung geschenkt wurde, da diese als klein und unbedeutend beurteilt wurden. Nyerere wollte Kinder und Jugendlichen aus Tanganyika, ohne Entgelte, die Möglichkeit auf Bildung gewährleisten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 232f.)

Die erste TANU- Schule wurde in Lushoto im Jahre 1956 gegründet. Ein Großteil der Bevölkerung unterstützte die neuen unabhängigen Schulen, auch wenn diese kaum richtige Schulstätten und Materialien zur Verfügung hatten. Meistens wurde der Unterricht im Freien abgehalten, aber trotz der unzureichenden finanziellen Grundlagen, waren diese sehr beliebt und frequentiert. Die TANU- Schulen wurden laut Furley und Watson, unter anderem durch den Drang nach Unabhängigkeit in der Bevölkerung gestärkt und gestützt. Nach der Unabhängigkeit wurden die TANU- Schulen stark gefördert und zu gut ausgestatteten Schulen ausgebaut. (vgl. Furley/ Watson 1978: 232ff.)

Nyerere wollte nicht nur Grundschulen zur Verfügung stellen, er strebte vor allem Sekundär- und Tertiärbildung an, was dazu führte, dass er laut Furley und Watson, im Jahre 1961 das Ruskin College in Dar Es Salaam für TanganyikanerInnen eröffnete. (vgl. Furley/ Watson 1978: 236f.) Das erste Mal sprach er davon auf einer TANU- Konferenz im Jahre 1958, wo laut Morscher die meisten Mitglieder der Partei, von der Möglichkeit der Etablierung, kaum überzeugt waren. Die britische Regierung vertrat die Ansicht, dass die Vorstellungen der TANU unrealisierbar wären und dementsprechend waren diese überrascht, als das Vorhaben in die Tat umgesetzt wurde. (vgl. Morscher 2001: 88)

6.2 Frauen- und Mädchenerziehung unter der britischen Kolonialherrschaft

Die Bildung von Frauen und Mädchen wurde während den Kolonialzeiten oftmals missachtet und als irrelevant bewertet. Erst nach einiger Zeit wurde das Thema in den jeweiligen Regierungen behandelt und begrenzte Möglichkeiten wurden für Frauen und

Mädchen geschaffen. Der Zugang zu Bildungsstätten war für sie schwierig oder gänzlich verboten.

Durch die Wertvorstellungen und Normen der Kolonialgesellschaften wurde Stereotypisierungen von verschiedenen tanganyikanischen Frauen, nach Erachten der Verfasserin, deutlich verstärkt und unterstützt. Frauen wurden auf politischer, sozialer und wirtschaftlicher Ebene Aufgaben zugeteilt, die in weiterer Folge negative Auswirkungen auf Emanzipation und Positive, für eine Stärkung patriarchaler Strukturen hatten. Das Bildungssystem wurde dadurch beeinflusst, war aber auch der Ort, wo solche Muster und Gesellschaftsvorstellungen indoktriniert und erlernt wurden.

Dies stärkt die Hypothese, dass durch die Kolonialzeit in Tanganyika, in diesem Kapitel besonders die Britische, „ideale“ Rollen von Frauen nach Ansichten der Briten mehr und mehr verankert wurde, was durch konservative Einstellungen bis in die Gegenwart weiter getragen wurde. Die Europäer wollten die sogenannten Heiden umerziehen und haben deren Strukturen, durch die patriarchalen Vorstellungen des Westens, zusehends verfestigt.

Wie in den vorherigen Kapiteln erwiesen, wurden Frauen unter der deutschen Kolonialherrschaft meist von verschiedenen Missionen im Bildungssektor unterstützt: Die deutsche Regierung hatte laut Furley und Watson geringes Interesse daran, Frauen auf Bildungsebene zu fördern. In der britischen Kolonialherrschaft änderte sich an dieser Einstellung in Bezug auf Frauen erstmals wenig: Erst mit der Zeit, kam es zu Veränderung, wobei ein Grund dafür, die durch Cameron forcierte Zusammenarbeit von Missions- und Regierungsbildungspolitik, sein könnte. (vgl. Furley/ Watson 1978: 146f.)

Ab 1926 beschäftigte sich die Kolonialverwaltung durch Kritik von außen, Anfragen von betroffenen und fordernden Familien, sowie durch einen stetigen Diskurs mit Missionsschulen diesbezüglich, mehr mit dem Thema Frauen und Bildung. Nach Furley und Watson entstanden die ersten Schulen für Mädchen, seitens der Regierung, im Jahre 1926. Im Vergleich dazu hatten die verschiedenen Missionen, zum Beispiel „The Church of Scotland“, in Tanganyika 87 Missionsschulen etabliert, wo in 60 davon auch Mädchen unterrichtet wurden. Die Anzahl männlichen Schüler war zwar doppelt so hoch, aber die Nachfrage nach Bildung und Erziehung von Mädchen stieg stetig an. (vgl. Furley/ Watson 1978: 147)

Unterrichtet wurden Mädchen in Grundwissen wie Schreiben, Lesen, Rechnen und spezifischeren Gebieten der Hygiene im Haushalt und bei Kindern, handwerklichen

Tätigkeiten, wie Nähen oder Schneidern und unter anderem das sogenannte „Muttersein“ (motherhood) und die dadurch entstehenden Aufgaben, sowie Verantwortung gegenüber dem Haushalt und Erziehung. Nach Angaben von Furley und Watson, war „The Church of Scotland“ eine Mission, die sogar Frauen als LehrerInnen anstellte, eine bis dahin nie dagewesene oder gar vorstellbare Situation. (vgl. Furley/ Watson 1978: 147)

Dadurch, dass die Strukturen von tanganyikanischen Gesellschaften sehr patriarchal waren, waren nicht alle mit einer möglichen Emanzipationsentwicklung von Frau einverstanden. Viele einheimische Völker wollten laut Smith, alte Strukturen nicht verändern oder durch neu gewonnene Macht, in Bezug auf die britische Kolonialregierung und deren „Colonial-Rule“, die Privilegien mancher Männer nicht teilen. Durch die einhergehende Selbständigkeit mancher männlicher Persönlichkeiten, waren sie den Briten wohl gesinnt. Wegen den neuen Forderungen, auch Frauen für Bildung zuzulassen, hatten diese die Befürchtung, dass sie die Privilegien, welche sie bis jetzt erlangt hatten, wieder verlieren könnten. (vgl. Smith 1932/ 123: 136f.) Auch laut Furley und Watson etablierte sich innerhalb vieler Volksgruppen die Ansicht, dass wenn die britische Regierung Bildung von Frauen nicht förderte, diese mit deren Ansichten am Besten im Konsens leben sollten. Besonders islamische Gruppierungen wollten ihren Mädchen keinesfalls Bildung erlauben. (vgl. Furley/ Watson 1978: 147f.)

Im Jahre 1930 gab es in Tanganyika laut Furley und Watson, insgesamt vierzehn Missionsschulen nur für Mädchen, die in etwa von 750 Schülerinnen besucht wurde. Durch den entstandenen Diskurs im Jahre 1926, hatten sich bis 1930 zwei Mädcheninternate der Regierung entwickelt, mit circa 80 Schülerinnen. In diesen Internaten, in den Städten Tanga und Tabora, wurden Mädchen zu sogenannten „Chief- wives“ erzogen. Sie sollten als Unterstützung der sogenannten einheimischen Oberhäupter agieren und einen weiblichen Aspekt dazu beisteuern, sowie Frauen in deren Gemeinschaft vertreten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 147f.)

In den darauffolgenden Jahren wurde ein Mädcheninternat der Regierung in Dar Es Salaam eröffnet. Außerdem war, nach Angaben von Furley und Watson, ein signifikanter Anstieg an Schülerinnenzahlen feststellbar geworden. Die Schule in Dar Es Salaam hatte 1934 etwa 71 Schülerinnen und im Jahre 1938 um die 115, was damals einen bedeutenden Schritt für Frauen und Mädchen darstellte. (vgl. Furley/ Watson 1978: 148)

Da die Förderung von Frauen im Bildungssektor sichtlich Erfolg aufwies, wurde im Jahre 1939 sogar eine Frau in der tanganyikanischen Bildungspolitik angestellt. Sie wurde laut Furley und Watson „women education officer“ und sollte sich neben der Schulbildung von Mädchen auch um die Rekrutierung und Ausbildung von weiblichem Lehrpersonal kümmern. (vgl. Furley/ Watson 1978: 148)

Diese Entwicklung war sicherlich innovativ und bedeutend, hatte aber laut Furley und Watson nicht nur den Grund, eine Emanzipation von Frauen im Bildungssektor zu fördern. Denn durch die Wirtschaftskrise und die international politisch, instabile Lage in den Zwischenkriegsjahren, wurden die Vorboten des Zweiten Weltkrieges merklich deutlicher, was zur Folge hatte, dass viele junge Männer dem britischen Heer dienen sollten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 148f.) Weiters musste der Bildungssektor laut Morscher mit großen finanziellen Kürzungen seitens der Regierung zu recht kommen, sowie sinkenden SchülerInnenzahlen, durch die Notwendigkeit der Regierung, so viele Arbeitskräfte wie möglich im Wirtschafts- und Industriesektor anzusiedeln. So stand einer Anstellung einer Frau, die kaum Ansprüche stellte, da sie normalerweise fünf Jahre davor nie eine Chance auf eine solche Position gehabt hätte, nichts im Wege. (vgl. Morscher 2001: 53ff.)

Nach dem Zweiten Weltkrieg erhöhte sich der SchülerInnenanteil kontinuierlich, sie waren aber trotzdem quantitativ den Jungen unterlegen. (vgl. Morscher 2001: 63) Im Jahre 1953 gab es nach Angaben von Furley und Watson, in etwa 1174 männliche Absolventen von Grundschulen und im Vergleich dazu 323 weibliche Grundschulabsolventinnen. Die Durchfallsquote bei Jungen lag bei insgesamt 76 Schülern und 58 Mädchen, was verdeutlicht, dass tendenzieller mehr AbsolventInnen männlich waren und Frauen weniger Chancen auf eine weiterführende Schulausbildung hatten. Es gab nach wie vor eine Trennung von Mädchen- und Jungenschulen seitens der britischen Kolonialregierung. Der Unterricht in Mädchenschulen war recht einfach gestaltet und auf Aufgaben als Mutter und Ehefrau abgestimmt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 229)

Die Anzahl an Schulen war laut Furley und Watson gestiegen, aber weit unter den Möglichkeiten, die für männliche Mitglieder tanganyikanischer Gesellschaften zur Verfügung standen. Im Jahre 1952 gab es 32 Schulen für Mädchen, davon waren neun Schulen von der Regierung und der Rest von verschiedenen Missionen bereitgestellt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 228f.) Neben den Schulen, die für Mädchen zur Verfügung standen, waren laut Cameron und Dodd, auch die Anzahl von Schülerrinnen deutlich mehr geworden: 1956 gab es in Primarschulen einen Frauenanteil von 105000 bei einem

Gesamtanteil von 336000 SchülerInnen. In Sekundarschulen war der Anteil dagegen nach wie vor sehr gering im Vergleich zu Jungen mit einem Anteil von 2205, waren im Gegensatz dazu nur 204 Mädchen bzw. Frauen vertreten. (vgl. Cameron/ Dodd: 104)

Ende der vierziger Jahre wurde laut Furley und Watson, in Tabora sogar eine Sekundarschule für Mädchen seitens der Regierung eröffnet, diese war die einzige Mädchenschule im höheren Schulbereich. Hauptsächlich gingen Mädchen aus einkommensstarken und höher angesehenen Familien in die Schule, da diese sich die Schulgebühren leisten konnten. Die Schulgebühren schränkten den weiblichen Anteil an Schulbesuchern ein, denn für sogenannte Extraausgaben für Ausbildungen von Mädchen, waren viele Familien nicht bereit. Dieser Aspekt wird von den oben angegeben Schülerinnenzahlen der fünfziger Jahre gestützt: es gibt eindeutig mehr männliche Schüler. (vgl. Furley/ Watson 1978: 230f.)

Die ersten Absolventinnen der Sekundarschule Tabora schlossen 1953 ab: es waren insgesamt drei Mädchen, die sich nach ihrem Abschluss zusätzlich für eine tertiäre Ausbildungen entschieden. Somit waren sie eine der ersten Frauen im britischen Tanganyika, die ein College besuchten. Diese Errungenschaft kann und soll als Meilenstein für Mädchen und Frauen in Tanganyika gesehen werden, da dieser bis dahin als unvorstellbar galt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 231)

Weitere positive Entwicklung für Frauen und Mädchen im Bildungssektor entstanden, laut Furley und Watson, durch die Gründung der TANU. Nyerere hatte großes Interesse, alle benachteiligten Mitglieder aus tanganyikanischen Gesellschaften, zu unterstützen. Besonders Gruppen, die von der britischen Regierung sehr vernachlässigt wurden, darunter eben Frauen und Mädchen. Durch die Gründung der TANU- Schulen gab es viele Mädchen, die Primarschulbildung genießen konnten, die ihnen bis dahin oftmals verwehrt blieb. Dadurch, dass Bildung in den TANU- Schulen kostenlos war, war der Frauenanteil unter den SchülerInnen signifikant hoch. (vgl. Furley/ Watson 1978: 234f.)

Das unabhängige Tansania



Abbildung 5: Bild zur Unabhängigkeit 1961:
<http://theteacherscountry.files.wordpress.com/2011/06/independence.jpg>

7. Die Zeit ab der Unabhängigkeit Tanganyikas und die Gründung der Republik Tansanias

In diesem Abschnitt soll erstens, die Unabhängigkeit Tanganyikas und zweitens, die bald darauf folgenden Entstehung der Republik Tansanias, thematisiert werden. Mittels eines historischen Abrisses, beginnend mit der Eigenständigkeit des Staates und auf die darauffolgenden politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen bezogen, werden die wichtigsten Ereignisse nach der Unabhängigkeit erläutert. Diese Ereignisse standen meist eng mit der Leitfigur des ersten Präsidenten Julius Nyerere, welcher auch sehr viel in bildungspolitischen Bereichen erwirkt und verändert hat, in Verbindung.

Nach einem historischen Einblick, sind nach wie vor der zentrale Aspekt dieser Arbeit, Mädchen bzw. Frauen im Bildungssektor. Neben den wichtigsten bildungspolitischen Ereignissen, wird stetig versucht den Fokus auf die Miteinbeziehung von Frauen im

Bildungssektor zu setzen, sowie positive als auch negative Entwicklungen bzw. Veränderungen festzuhalten.

Am 9. Dezember 1961 wurde Tanganyika vom britischen Kolonialismus teilweise unabhängig. Tanganyika kam durch den sogenannten „Tanganyika Act of Independence“, beschlossen vom britischen Parlament, zu seiner Unabhängigkeit, war aber nach wie vor ein Mitglied der britischen Monarchie. (vgl. Schicho 2004: 320) Wie im folgenden Zitat ersichtlich, wurde die Unabhängigkeit von der tanganyikanischen Bevölkerung sehr begrüßt bzw. lange erwartet und es wurden symbolische Gesten gesetzt, um den Erfolg öffentlich zu manifestieren:

„Gleichzeitig mit den Feierlichkeiten in der Hauptstadt bestieg Oberstleutnant Alexander Nyirenda, der erste afrikanische Offizier Tanganyikas, den Kilimanjaro, um auf dessen Gipfel die Fahne der Unabhängigkeit zu hissen.“ (Herzog 1986: 166)

Vor der Unabhängigkeit gab es in den Jahren 1958 und 1960 Wahlen, die für das Volk durch die TANU zugänglicher gemacht wurden. Durch die Ambitionen und Forderungen der TANU, wurde Tanganyika im Oktober 1960 zuerst zu einem „Responsible Government“ erklärt. (vgl. Schicho 2004: 320)

Die TANU hatte mittlerweile einen hohen Rückhalt in der einheimischen Bevölkerung. Der Verlauf der Unabhängigkeitsbestrebungen ging für ein afrikanisches Land unter britischer Kolonialherrschaft, sehr friedfertig von statten und es gab kaum Auseinandersetzungen unter bzw. mit der Bevölkerung. (vgl. Listowel 1965: 400ff.)

Durch das „Responsible Government“ bekam Tanganyika einen eigenen Premierminister, Julius Nyerere, und konnte sich weitgehend selbst verwalten. Nyerere strebte damals schon die vollkommene Unabhängigkeit an und wollte Tanganyika zu einer eigenständigen Republik machen, was ihm ein Jahr später, im Dezember 1962, auch gelang. Es entstand eine eigene Verfassung, eine eigene Regierung und das Land wurde von Julius Nyerere, als erster offizieller Staatspräsident, angeführt. (vgl. Cole/ Denison 1964: 9f.)

Zur gleichen Zeit war Sansibar nach wie vor ein Teil der britischen Kolonie, was ein Jahr später zu blutigen Auseinandersetzungen mit den Briten, sowie unter den ansässigen Ethnien auf den Inseln Sansibars, führte. Durch die vielen unterschiedlichen religiösen bzw. kulturellen Ideale der jeweiligen Volksgruppen, gab es fortwährend latente und

spürbare Spannungen, welche durch die Ereignisse Anfang der sechziger Jahre und der Unabhängigkeit Tanganyikas zusätzlich verschärft wurden. (vgl. Schicho 2004: 321f.)

Dadurch, dass die Briten einen arabischen Sultan im Jahre 1963 einsetzten und Sansibar zu einem britischen Protektorat machten, kam es zu einem Bürgerkrieg in dem viele Menschen ihr Leben ließen. Anfang des Jahres 1964 wurde der damalige Sultan durch die Oppositionspartei Afro- Shirazi (ASP) gestürzt und gleich darauf wurde Sansibar unter Abeid Karume eine eigenständige Republik, wie Tanganyika. (vgl. Slezak 2000: 14)

Aus wirtschaftlichen, sowie politischen Gründen vereinten sich Tanganyika und Sansibar im April 1964 zu einer Unionsrepublik, wobei Sansibar nach wie vor seine Autonomie gegenüber Tanganyika beibehalten sollte und einen eigenen Präsidenten, ein selbständiges Parlament, sowie eine autonome Strafverfolgung und teilweise eine eigene Gesetzgebung inne hatte. Am Festland in Dar Es Salaam befand sich der Versammlungsort für das Unionsparlament, sowie für die Unionsregierung. (vgl. Schicho 2004: 322)

Durch die Vereinigung kam es im weiteren Verlauf zu einer Namensänderung Tanganyikas, denn Sansibar und Tanganyika sollten auch symbolisch vereint werden und so entstand der heutige Name Tansania. (vgl. Slezak 2000: 14)

Tansania wurde fortan von einer Partei, der TANU geführt und war vom Gleichheitsgedanken und sozialistischem Gedankengut durch Nyerere geprägt. Sansibar hatte zusätzlich die ASP, welche das hauptsächlich islamische Volk vertreten sollte. (vgl. Slezak 2000: 14)

Rein politisch gesehen waren Gesinnung und Leitmotive der TANU nachvollziehbar, da die jahrzehntelangen kolonialen Strukturen, kaum Freiheit und Eigenständigkeit zuließen, dementsprechend war die Zuwendung zum Sozialismus legitim und wurde von vielen Akteuren, sowie nicht zuletzt von der Bevölkerung, unterstützt. Allgemein betrachtet weist auch Veit darauf hin, lässt sich die Zuwendung zum Sozialismus, als ein gemeinsames bzw. ähnliches Muster vieler afrikanischer Staaten, erkennen. (vgl. Veit 1980: 37ff.)

Tansania setzte sich deshalb, in den ersten Jahren seiner Eigenständigkeit, stark für die Unabhängigkeitsbestrebung anderer afrikanischer Staaten ein und gewährte Menschen aus Ländern in denen Krieg, Verfolgung und Diskriminierung vorherrschte, politisches Asyl, sowie Bleiberecht. Besonders Nyerere und seine Regierung unterstützten Menschen im heutigen Zimbabwe, Südafrika und Angola. Nyerere versuchte afrikanische Länder, durch

finanzielle Hilfe und materielle Spenden, sowie politische bzw. wirtschaftliche Assistenz, im Unabhängigkeitskampf zu unterstützen. In erster Linie versuchte er einen gewaltlosen Kampf zu forcieren, aber nicht in allen afrikanischen Ländern verlief der Widerstand gegen Kolonialsysteme friedvoll. (vgl. Herzog 1986: 176ff.)

Durch die stetigen Bemühung und den Austausch mit bereits unabhängigen afrikanischen Staaten, kam es im Jahre 1963 zu einem der wichtigsten historischen Ereignisse der sechziger Jahre: der Gründung der Organisation „African Unity“. Hauptziel dieser Vereinigung war eine langfristige wirtschaftliche Stabilität des afrikanischen Kontinents, sowie der Schutz vor imperialistischen Kräften auf wirtschaftlicher und politischer Ebene. (vgl. Legum 2000: 67f.)

Die TANU und deren sozialistisches Weltbild, stellten in diesem Sinne die Begriffe „Freiheit und Sozialismus“ stetig mehr in den Mittelpunkt des politischen Interesses. So kam es zu einer sogenannten „Afrikanisierung“ des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereichs. Nyerere wollte den Staat Tansania von Einheimischen bzw. TanganyikanerInnen regieren lassen und so kam es, dass bis 1967 etwa 75 Prozent des Verwaltungs- und Regierungssektors durch die tansanische Bevölkerung ersetzt wurden. (vgl. Herzog 1986: 177f.)

Hinsichtlich dieser Entwicklung soll hier die „Arusha Deklaration“, auch als „tansanisches Manifest“ bekannt, besondere Erwähnung finden. Die Konferenz zur Deklaration fand 1967 in Arusha statt, wurde von Repräsentanten der TANU und Präsident Nyerere abgehalten und sollte den Grundstein des „afrikanischen Sozialismus“ darstellen bzw. symbolisieren. (vgl. Herzog 1986: 217)

In diesem Zusammenhang wurde unter anderem der Begriff „Ujamaa“ eingeführt, was die sozialistische Gemeinschaft und deren gemeinsame Ideologie ausdrücken sollte. Ujamaa war bzw. ist einer der wichtigsten Begriffe in der gesamten Deklaration, da dieser den Umstand des Gemeinnsinns besonders hervorhebt. Jener Begriff fand in den nachfolgenden Jahren häufig Verwendung und etablierte sich innerhalb der tansanischen EinwohnerInnen. (vgl. Donner- Reichle 1988: 224f.)

In der Arusha- Deklaration wurde verkündet, dass Tansania sich von ausländischen Finanzen, sowie ausländischen (imperialistischen bzw. neokolonialistischen) Interventionen, unabhängig machen sollte. (vgl. Ndiaye 2001) Weitere relevante Zielsetzungen waren der Gleichheitsgedanke innerhalb der Bevölkerung, die

Verstaatlichung von Unternehmen, besonders von ausländischen Firmen, sowie die Rückbesinnung auf Agrarwirtschaften als Hauptquelle der zukünftigen tansanischen Wirtschaft. (vgl. Herzog 1986: 217f.) Der Gleichheitsdrang von Nyerere sollte sich auf jegliche Mitglieder von tansanischen Gesellschaften beziehen und vor allem Frauen und Mädchen hinsichtlich dessen fördern. Dies wird im nachfolgenden Zitat auch explizit ausgesprochen: (vgl. Hugo 2000: 6)

„It would be appropriate to ask our farmers, especially the men, how many hours a week and how many weeks a year they work. Many do not even work for half as many hours as the wage-earner does. The truth is that in the villages the women work very hard. At times they work for 12 or 14 hours a day. They even work on Sundays and public holidays. Women who live in the villages work harder than anybody else in Tanzania. But the men who live in villages (and some of the women in towns) are on leave for half of their lire. The energies of the millions of men in the villages and thousands of women in the towns which are at present wasted in gossip, dancing and drinking, are a great treasure which could contribute more towards the development of our country than anything we could get from rich nations.“ (Nyerere 1967: 15)

Nyerere und sein Sozialismus wendeten sich teilweise vom europäischen Sozialismus ab, was gerade in den damaligen westlichen Ländern nicht positiv aufgenommen wurde. Sein Sozialismus wurde abgewertet und als einseitig bezeichnet. (vgl. Ndiaye 2001) Weiters befürchteten Länder wie Großbritannien oder die USA, dass der afrikanische Sozialismus auf den Grundpfeilern des Russischen beruhte. (vgl. Veit 1980: 37ff.) Diesen Umstand wies Nyerere stets zurück, denn der afrikanische Sozialismus war laut Veit keine Auseinandersetzung, im Gegensatz zum Europäischen, zwischen Arm und Reich oder zwischen Arbeiterklasse und Großindustriellen, wie das folgende Zitat ausdrücken soll:

“Nicht mehr die Einheitsfront des ganzen Volkes gegen Imperialismus und Neokolonialismus war das Gebot der Stunde, sondern der Kampf der Volksmassen, des „arbeitenden Volkes“ gegen ausländische und lokale Ausbeuter und Unterdrücker.“ (Veit 1980: 38)

Der afrikanische Sozialismus hatte die Familie und das dadurch entstandene Gemeinschaftsgefühl als Basis, was durch den Begriff „Ujamaa“ subsumiert werden sollte. (vgl. Ndiaye 2001) Auch für Donner- Reichle war Ujamaa Gemeinschaft, Familie, in

welchen zwischen Arm oder Reich kein Unterschied gemacht werden sollte. JedeR arbeitete, also hatte jedeR Anspruch auf alles. (vgl. Donner- Reichle 1988: 224)

Eine weitere wichtige Grundlage des afrikanischen Sozialismus war ein Bekenntnis zur Eigenständigkeit und Eigenverantwortung. Tansania sollte sich aus eigener Motivation und eigenem Willen etablieren, ohne Fremdbestimmung. (vgl. Nour 1980: 73) Die Verantwortung dafür, sah Nyerere vor allem in der Arbeitsfähigkeit- und -Einstellung der tanganyikanischen Bevölkerung. Jede Gemeinde sollte genug für ihre Gemeinschaft produzieren und erwirtschaften. Jegliche Überschüsse sollten der Nation zu Gute kommen, um anderweitige grundlegende Probleme, Notwendigkeiten, sowie Verbesserungen realisierbar zu machen. (vgl. Tetzlaff 1980: 50f.)

Ein relevanter Punkt von Nyereres Theorie bzw. Gesellschaftsmodell war die Ablehnung von Klassengesellschaften und die Etablierung demokratischer Grundprinzipien in allen Institutionen und Gemeinschaften. (vgl. Nour 1980: 71) Es sollte keine Unterscheidung zwischen materiellem Vermögen gemacht und aufgrund dessen, Klassen gebildet werden. Dieser Aspekt sollte sich vor allem auf den Bildungssektor und auf Frauen in Tansania positiv auswirken. (vgl. Tetzlaff 1980: 51f.)

Trotz der guten Vorsätze, weist Hugo daraufhin, dass das angestrebte Gesellschaftsideal und Nationsbild, auch nach Ansicht der Verfasserin, nur teilweise erreicht wurde. Besonders in Bezug auf Frauen gab es Vieles, das nicht eingehalten wurden, denn alte und gelernte patriarchale Gesellschaftsnormen wurden durch den afrikanischen Sozialismus nicht eingeschränkt und Rechte von Frauen nicht ausgeweitet. (vgl. Hugo 2000: 8)

Nyerere wollte einen „neue- alte Gesellschaft“ formen, die einerseits auf traditionellen und vorkolonialen Normen, sowie demokratischen Grundsätzen basieren sollte. Andererseits sollten neue Aspekte, die eine positive Konjunktur, besonders auf wirtschaftlicher, aber ebenso auf sozialer Ebene erwirken konnten, integriert werden. (vgl. Veit 1980: 34f.) Dabei konzentrierte er sich zu stark auf das allgemeine Gesellschaftsbild und dadurch hatten kleine Ethnien und besonders Frauen Schwierigkeiten sich vollständig zu etablieren. Weiters waren die patriarchalen Strukturen durch den Einfluss der Kolonialherrschaften noch verstärkt worden. Dieser Aspekt wurde kaum aufgearbeitet, obwohl Nyerere vor der Unabhängigkeit stetig die Miteinbeziehung von Frauen in die Weiterentwicklung und Neustrukturierung Tanganyikas intendierte. (vgl. Hugo 2000: 8f.)

Bezüglich des Zugangs zu Bildung, hielt er sein Versprechen größtenteils, es gab kontinuierlich mehr Frauen und Mädchen, die Schulen besuchten, aber trotz allen guten Vorsätzen, hatte sich an den gesellschaftlichen Vorstellungen von Rollen und Aufgaben von Frauen, nur wenig verändert. Laut Herzog entwickelten sich deshalb mehr und mehr Widersprüche, in Bezug auf die Führung der Partei TANU, innerhalb der verschiedenen Gesellschaften Tansanias. (vgl. Herzog 1986: 215f.)

Der Sozialismus in Tansania wurde durch ein weiteres Dokument von Nyerere verfestigt, nämlich durch die „Ujamaa Vijijini“. (vgl. Herzog 1986: 223) Dieses Dokument sollte den Sozialismus in ruralen Gebieten und in kleineren Gemeinden etablieren und ausweiten, sowie dem Wunsch Nyereres, nach einer „alten- neuen Gesellschaft“, gerecht werden. (vgl. Ndiaye 2001) Durch die Familie und die Gemeinschaft sollten positive Entwicklungen, besonders in der Landwirtschaft entstehen, so kam es vielerorts zur Gründung von Ujamaa- Dörfern, welche nach den Prinzipien des afrikanischen Sozialismus aufgebaut und geführt werden sollten. (vgl. Herzog 1986: 223f.)

Laut Herzog entstanden bis 1970 rund 1956 Ujamaa- Dörfer in Tansania und 1974 gab schon mehr als 5000. Nach Herzog lebten etwa 2,5 Millionen Menschen in diesen Dörfern, welche zusehends ausgebaut wurden. Trotzdem gab es stets Probleme und Schwierigkeiten, besonders auf wirtschaftlicher Ebene, die durch die Ujamaa- Dörfer und deren Prinzipien nicht gerade verbessert wurden. (vgl. Herzog 1986: 225)

Durch den Fünfjahres- Wirtschaftsplan 1969, der eine Laufzeit bis 1974 haben sollte, versuchte man die Landwirtschaft und deren Produktivitätsmechanismen zu verbessern und für eine positive Konjunktur der Wirtschaft Tansanias zu sorgen. Der Fünf- Jahresplan hatte schon ähnliche Wirtschaftskonzepte als Vorläufer und nach der ersten Phase sollten weitere für Tansanias Wirtschaft folgen. (vgl. Breitengroß 1980: 159)

Tansania brauchte zuerst Geld aus der Landwirtschaft, um einen produktiven Industriezweig aufzubauen, dementsprechend versuchte Nyerere die folgenden Jahre die Landwirtschaft aufzuwerten und durch staatliche Investitionen zu unterstützen. (vgl. Herzog 1986: 201f.) Mit einer stabilen Wirtschaft sollte eine Stabilität in die verschiedenen Gesellschaften und die soziale Situation Tansanias gebracht werden. Dodd bezieht diesen Aspekt vor allem auf den Bildungssektor. (vgl. Dodd 1968: 268f.)

Mitte der siebziger Jahre wurde die wirtschaftliche Situation Tansanias immer schlechter. Die Preise für Exporte auf dem Weltmarkt wurden niedriger und so verdiente der Staat

Tansania um einiges weniger. Zur gleichen Zeit stiegen auch die Importpreise für industrielle Güter, welche Tansania brauchte. Besonders die Preise für Erdöl erhöhten sich, was für Tansania immense negative Auswirkungen hatte, denn ohne Quellen im eigenen Land, waren diese vollkommen von Importen abhängig. (vgl. Herzog 1986: 227ff.) Im nachfolgenden Zitat wird die damalige Situation Tansanias anschaulicher:

„Das schwierigste und zugleich auch wichtigste Problem für die Realisierung der Arusha-Prinzipien bildete die Wirtschaft. Mit dem zweiten Fünfjahresplan (1969- 1974) musste der Grundstein für den nichtkapitalistischen Weg gelegt werden.“ (Herzog 1986: 227)

Da sich Tansania zu sehr auf die Landwirtschaft konzentriert hatte, verursachten die Konjunkturschwankungen und Inflationen am Weltmarkt, eine vehemente Krise im heimischen Wirtschaftssektor. (vgl. Tetzlaff 1980: 44f.) Auch der zweite Fünfjahres- Plan konnte dem nicht entgegen wirken. Diese Entwicklung führte 1974 zu einer Nahrungskrise, welche noch durch Dürrephasen und die dadurch resultierenden schwachen Agrarerträge zusätzlich verstärkt wurde. (vgl. Herzog 1986: 229f.)

Durch diese Entwicklung wurde der afrikanische Sozialismus auf einer harten Probe gestellt. Besonders die Sinnhaftigkeit der Ujamaa- Dörfer wurden, nicht nur von den tansanischen Völkern, sondern zusehends von westlichen Staaten und multilateralen Organisationen, wie der Weltbank oder den Vereinten Nationen, hinterfragt. (vgl. Tetzlaff 1980: 44f.)

Durch die Krise musste Nyerere von seinem vorherigen Weg abweichen und Hilfe, in Form von Krediten und Investitionen, von westlichen Mächten annehmen. Dies tat er nicht mit voller Überzeugung, aber er konnte die Defizite im Staatshaushalt nicht anders ausgleichen. (vgl. Herzog 1986: 230f.) Im folgenden Zitat nach Nyerere wird die Ablehnung, aber zugleich Notwendigkeit von ausländischer bzw. multilateraler Hilfe deutlich:

„Wir stimmen nicht mit der Ideologie der Weltbank überein, und zusammen mit anderen Entwicklungsländern fordern wir, dass sie ihre Praktiken ändern soll. Aber ob wir wollen oder nicht, es ist die wichtigste internationale Finanzinstitution.“ (Nyerere 1982 in Herzog 1986: 231)

Weiters gab es in der Bevölkerung BäuerInnen, die sich gegen das sozialistische Kollektiv durchsetzen wollten und durch deren kapitalistische landwirtschaftliche

Produktionsweisen, sich stetig mehr von Nyereres Idee und Vorstellung für Tansania unabhängig machten. (vgl. Breitengroß 1980: 133) Diese LandwirtInnen arbeiteten rein aus eigennützlichen Motiven und stellten sich durch deren Handeln gegen das System Nyereres. Sie wurden „Kulaken“ genannt, kapitalistische BäuerInnen im Wunschsystem des afrikanischen Sozialismus. (vgl. Tetzlaff 1980: 51f.) Der afrikanische Sozialismus und Nyereres Mission wurden laut Herzog, immer schwieriger umsetz- und vertretbar. Die Bevölkerung verlor zusehends das Vertrauen und aus westlicher Sicht wurde das System nicht mehr ernst genommen, sondern oftmals zum Scheitern verurteilt. (vgl. Herzog 1986: 231f.)

Dies war sicherlich ein Grund, warum sich am 5. Februar 1977, die TANU und die sansibarische Partei ASP zu einer Einheitspartei zusammenschlossen, der Chama cha Mapinduzo (CCM) oder auch bekannt als die Revolutionspartei Tansanias. (vgl. Slezak 2000: 14) Die Grundprinzipien der CCM waren nach wie vor durch sozialistisches Gedankengut geprägt, entfernten sich aber von der Ujamaa- Politik. Die gemeinsame Basis der beiden Parteien, in der CCM verinnerlicht, war der angestrebte Kampf gegen den bestehenden Neokolonialismus, sowohl auf sozialer, politischer, wie auch wirtschaftlicher Ebene. (vgl. Herzog 1986: 240)

Trotz der neuen politischen Lage, änderte sich jedoch wirtschaftlich sehr wenig. Ökonomisch stagnierte das Land weiterhin, sodass Ende der siebziger Jahre Tansania von großen finanziellen Schwierigkeiten bedroht war, die sich besonders auf die verschiedenen Gesellschaften negativ auswirkten. (vgl. Breitengroß 1980: 148ff.) Weiter kam hinzu, dass der ugandische Diktator Idi Amin, eine Invasion gegen Tansania im Jahre 1971 durchführte, die zwar zurückgeschlagen werden konnte, aber wiederum personelle wie finanzielle Einbußen bedeutete. (vgl. Herzog 1986: 244)

Im Jahre 1982 kam es schließlich zu einem neuen Parteiprogramm. Exportproduktionen sollten gesteigert werden und es wurde ein straffer Sparplan für die Bevölkerung erarbeitet. Weiters versuchte die Regierung mehr ausländische Investoren und Kredite zu gewinnen, um der Bevölkerung Grundnahrung und existenzsichernde Faktoren, nach Nyereres Erachten vor allem Bildung und Gesundheit, zu ermöglichen. (vgl. Herzog 1986: 247f.)

Trotz finanzieller und wirtschaftlicher Schwierigkeiten hatte die Ära Nyerere einiges im Bildungs- und Gesundheitssektor verbessert. Es gab in fast jedem Dorf eine Grundschule und eine medizinische Einrichtung. Jedes Individuum konnte in Tansania theoretisch eine

Grundausbildung bekommen und hatte die Möglichkeit sein Leben weitgehend selbst zu entscheiden. (vgl. Herzog 1986: 251)

Nachdem Nyerere im Jahre 1982 den afrikanischen Sozialismus und die Ujamaa- Politik aufgab, trat er 1985 als Präsident zurück und hinterließ einer jüngeren Generation ein finanzielles und wirtschaftliches geschwächtes Land. (vgl. Slezak 2000: 14f.) Trotzdem hatte er es geschafft die tansanische Bevölkerung durch den Wunsch nach Unabhängigkeit zu vereinen. Er entließ Tansania in eine Zeit der Modernisierung, die in vielen verschiedenen Bereichen stattfand. Die Modernisierung wird in einem späteren Abschnitt näher beleuchtet werden. (vgl. Herzog 1986: 2250f.)

7.1 Bildung seit der Unabhängigkeit

Wie bereits im vergangenen Kapitel erläutert wurde, revolutionierte der erste Präsident Tansanias, Julius Nyerere, den tanganyikanischen bzw. tansanischen Bildungssektor. Er führte eine Grundbildung für alle ein, setzte sich stark für eine Ausweitung des Bildungssektors ein und versuchte jegliche Volksgruppen und Einkommensschichten in Tansania, dafür zu gewinnen. Seine Forderung nach chancengleicher und offener Bildung, hatte großen Erfolg, besonders bei Frauen und Mädchen. Doch mit der Zeit ging viel von dem Enthusiasmus am Beginn der Unabhängigkeit durch finanzielle, soziale, wirtschaftliche und politische Schwierigkeiten verloren, was signifikante Auswirkungen auf den Bildungssektor hatte.

Es gab quantitativ immense Erfolge, im Vergleich zu den Kolonialzeiten, doch qualitative litt der Unterricht, aufgrund der Forderung, SchülerInnenzahlen kontinuierlich zu maximieren. Weiters formierten sich, im Gegensatz zur klassenlosen Gesellschaft, immer größere Unterschiede in der tansanischen Bevölkerung: Erstens erhöhte sich die Einkommensschere zwischen Arm und Reich und es gab zweitens große Differenzen zwischen Stadt und Land.

Nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit blieben durch den Wunsch, quantitativ steigende Zahlen im Schulbereich zu erzielen, viele soziale Normen gleich und einige Gesellschaftsvorstellungen von Frauen und Mädchen wurden nach wie vor nicht hinterfragt. Vorstellungen von Frauen aus den Kolonialzeiten wurden oftmals übernommen und wenig verändert. In diesem Zusammenhang stehen besonders die Thesen über den Zugang zu Bildung für Frauen und Mädchen, sowie die Annahme, dass in konservativen Gesellschaften veraltete Normen und Aufgaben von Frauen aufrecht erhalten blieben.

Schon vor der Unabhängigkeit setzte sich Nyerere laut Buchert, kontinuierlich für ein besser strukturiertes, sowie nachhaltiges Bildungssystem ein. Das Erste, was Nyerere ändern wollte, war ein gleiches Schulsystem für alle, was sich auf die Unterscheidung von Missions- und Regierungsschulen, sowie die strikte Trennung von Mädchen und Jungen bezog. Er wollte ein System einführen, das von verschiedenen Akteuren gefördert werden sollten, aber im Grundprinzip die gleiche Verantwortung, sowie Aufgabenverteilung hatte. (vgl. Buchert 1994: 90f.)

Nyerere nannte diese neue Bildungspolitik „Education for Manpower Development“. Das Konzept sollte vor allem die Unabhängigkeit auf politischer und ökonomischer Ebene Tansanias propagieren, sowie eine Afrikanisierung in bildungspolitischen Institutionen erlangen. (vgl. Buchert 1994: 91) Mit der Etablierung eines rechtlich legitimierten Bildungsministeriums, im Oktober 1961, sollte eine neue positive und nachhaltige Ära des Bildungssektors geschaffen werden. Neben dem Ausbau von Schulstätten und Lehrmöglichkeiten, sollte der Bildungssektor stetigen Kontrollen unterzogen werden, um nachhaltige Bildung langfristig zu gewährleisten. Diese Vorstellungen bzw. Maßnahmen werden in folgendem Zitat deutlich:

„The Ordinance contains provisions whereby the Minister may by order direct that in any area the education of all children or children on a certain age- group shall be compulsory.“ (Cole/ Denison 1964: 185)

Der Ausbau des Bildungssektors wurde von internationalen Organisationen, wie der UNESCO, stark gefördert und unterstützt, denn diese sahen bzw. sehen Bildung als Menschenrecht für alle und begrüßten einen offenen Zugang für alle. (vgl. Lema et. al. 2004: 12f.) Besonders Frauen und Kinder sollten bzw. sollen, deren Ansicht nach gefördert, werden. Dementsprechend beschreiben Furley und Watson ein Grundschulförderungskonzept für den gesamten afrikanischen Raum, dass Tansania und andere afrikanische Staaten, innerhalb der OUA und mit Zusammenarbeit der UNESCO, entwickelten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 358)

Das erste Treffen von Vertretern der UNESCO, sowie von afrikanischen Staaten, fand im Jahre 1961 in Addis Abeba, in Äthiopien statt. Alle afrikanischen Länder, welche an diesem Programm teilnahmen, sollten innerhalb von zwei Dekaden „Universal Primary Education“ durchsetzen und weitere Sektoren, wie höhere Schulen oder Hochschulen einführen bzw. ausweiten. (vgl. Furley/ Watson 1978: 358f.) Das Vorhaben war laut

Williams sehr ehrgeizig, sowie umfangreich und auch der Zeitplan von zwei Jahrzehnten war eng kalkuliert und schwierig umsetzbar. Trotzdem verschrieben sich viele afrikanische Staaten diesem Konzept, auch wenn der Weg dorthin keineswegs uniform war. Besonders bei Nyerere, der Bildung als festen Bestandteil einer soliden staatlichen Struktur und sozialistischen Gesellschaften sah. (vgl. Williams 2009: 105f.)

Neben dem Konzept der „Universal Primary Education“ versuchte Nyerere den Sekundarschulektor zu fördern und mehr Bildungsmöglichkeiten in dieser Hinsicht für tanganyikanische EinwohnerInnen zu etablieren. (vgl. Furley/ Watson 1978: 381f.) Durch Nyereres Bildungspolitik gab es im Jahre 1962 schon eine um 21 Prozent höhere Einschulungsraten in Sekundarschulen, als vor der Unabhängigkeit. Die Erneuerungen im Bildungssektor zeugten von Erfolgen, doch erst im Jahre 1967 wurde ein ausformulierter Plan der TANU beschlossen, der sich nur mit Bildung und deren Verwaltung beschäftigte. (vgl. Furley/ Watson 1978: 380f.)

In diesem Zusammenhang war eine wichtige Maßnahme der „Approved Primary School Syllabus for Standard I- VIII“, welche für eine Neustrukturierung bzw. –Orientierung des Lehrplans, besonders bezogen auf den Unterricht im landwirtschaftlichen Bereich, sorgte. Dieser wurde laut Melber minimiert und auf naturwissenschaftliche Wissensvermittlung beschränkt, um gute qualifizierte Personen für Regierung und Verwaltung auszubilden. (vgl. Melber 1980: 408f.) Der Drang nach wirtschaftlichen Erfolgen war zwar groß, aber dieser sollte nicht die (Allgemein-) Bildung der Bevölkerung in den Hintergrund stellen, wie es während den Kolonialzeiten üblich war. Laut Kaduma war Nyerere bestrebt, der Bevölkerung zu signalisieren, dass es diesmal um das Wohlergehen der Menschen ging, egal aus welcher Gemeinschaft, Klasse oder Ethnie, die Individuen stammten. (vgl. Kaduma 1974: 218f.)

Weiters wurde in diesem Programm verfestigt, dass die Weiterbildung von SchülerInnen besser gefördert werden sollte. (vgl. Melber 1980: 409) Viele TansanierInnen hatten bis zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit, keine oder eine geringe Grundschulausbildung bekommen. Laut Furley und Watson wollte Nyerere, dass jedes Kind die Grundschule absolvierte und am besten eine weitere Sekundarschule besuchte, weshalb auch der Ausbau von Sekundarschulen nach 1961, ein stetiger Fokus des Bildungssektor war. (vgl. Furley/ Watson 1978: 358)

Ab 1965 manifestierten sich nach Melber stetig mehr Probleme bezüglich Förderungen seitens der neuen Republik im Bildungssektor, unter anderem weil ab 1963 Schulgebühren in staatlichen Schulen erlassen wurden. Diese Erneuerung war zwar lobenswert von Nyerere, denn dadurch konnten alle Kinder offiziell Schulen besuchen, doch die Einnahmen aus den Schulgebühren fehlte trotzdem im Bildungswesen und konnte nicht durch andere Sektoren ausgeglichen werden. (vgl. Melber 1980: 409f.)

Weiters gab es dadurch laut Ansichten Melbers, kontinuierlich mehr motivierte PrimarschulabgängerInnen, die sich eine nachhaltige Berufsstellung vorstellten, aber durch Arbeitsplatzmangel konnte die Regierung nur wenigen welche garantieren. Die hohe Nachfrage verursachte Zugangsschwierigkeiten, denn die weiterführende Schulform war noch nicht für so viele SchülerInnen ausgerichtet, wie es AnwärterInnen gab. Politiker waren auch nach Stabler gleichermaßen überfordert und überrascht von der Beteiligung der gesamten Bevölkerung an einer Neukonstruktion der Republik, besonders im Bildungsbereich. (vgl. Melber 1980: 408f.; Stabler 1979: 34ff.)

1964 gab es nach Angaben von Kaduma, mittlerweile etwa 633680 SchülerInnen, im Vergleich zu 1961 waren es nur circa 486470 SchülerInnen. Der Sekundarschulsektor hingegen wuchs nicht so schnell wie die Primarschulen, trotzdem wies er einen stetigen Zuwachs auf. So gab es im Jahre 1961 etwa 11830 und 1964 circa 19900 SchülerInnen. (vgl. Kaduma 1974: 221)

Der Schulalltag war laut Kaziri nach wie vor von Lehrinhalten von der Kolonialzeit geprägt, vor allem die Einteilung der Schulstufen wurde weiterhin auf britische Schulweise geregelt. Dieser Aspekt wird von vielen Autoren analysiert, besonders bei Stabler. (vgl. Kaziri 2004: 1/ Stabler 1979: 34ff.) Trotzdem wurden neue Änderungen eingeführt, besonders das Basiswissen in Mathematik, Lesen, Schreiben, sowie technische, natur- und sozialwissenschaftliche Schulfächer wurden etabliert. (vgl. Lema et. al. 2004: 70f.)

Auch Mädchen konnten laut Tretiakov intensiver am Unterricht teilnehmen. Viele Schulen sahen für Mädchen zwar Fächer wie „Haushaltslehre“ vor, es verminderte aber nicht den bürokratischen Zugang zu technischen Lehrfächern. (vgl. Tretiakov 1963: 5)

Der männliche Teil der Bevölkerung wurde laut Stabler hauptsächlich in technischen Berufen, sowie als Spezialisten im Handels- und vorherrschenden Wirtschaftsbereich ausgebildet. (vgl. Stabler 1979: 35) Nach Tretiakov war für Frauen solch ein Weg zwar theoretisch nicht ausgeschlossen, doch die Vorstellungen von Frauen innerhalb der

Bevölkerung, suggerierten ihnen sich besser um Kinder und Haushalt zu kümmern. Somit wurden diese Berufe von vielen nicht in Anspruch genommen und ein signifikanter Teil an Frauen, besonders Frauen aus ruralen und ärmlichen Verhältnissen, ließ sich auf solche Rollenvorschreibung ein bzw. passten sich den Vorstellungen einer Gesellschaft an. (vgl. Tretiakov 1963: 5f.)

Dieses gesellschaftliche Phänomen kann auch heute noch in großen Teilen Tansania erkannt werden. Ein Beispiel laut Lema: Familien stecken Geld in die Grundschulausbildung aller Kinder, egal ob Jungen oder Mädchen. Manche Familien sind oftmals nach einer Grundschulausbildung derer Töchter der Ansicht, dass eine Heirat die beste Absicherung für eine Frau wäre, dementsprechend wird nicht mehr auf ihre Laufbahn, durch den Schulbesuch, geachtet. Auch heute noch wird in manchen tansanischen Gesellschaften angenommen, dass ein Ehemann, eine Frau zu einem respektablen Mitglied einer Gesellschaft macht. Dieser Kreislauf trifft nicht auf alle Frauen in Tansania bzw. auch Afrika zu. Solche Strukturen gibt es ebenso in westlichen Gesellschaften. (vgl. Lema et. al. 2004: 70f.)

Die vorangegangene wirtschaftliche und soziale Erläuterung, weist auf die These hin, dass es mittlerweile eine Vielzahl an Bildungsstätten gab, die teilweise versuchten Emanzipation von Frauen besonders im ruralen Gegenden Tansanias zu verbreiten, aber durch das Verhalten vieler Gesellschaften und Volksgruppen, wurden Vorstellungen von Frauen legitimiert und erwartet. Dieser Aspekt spiegelt unter anderem die Ansicht, in Bezug auf die genannte These, der Verfasserin dieser Arbeit, wieder.

Eine weitere wichtige Festlegung im Bildungssektor durch Nyerere war laut Kaziri schließlich die Unterrichtssprache. Es sollte auf Swahili unterrichtet werden, Englisch sollte im späteren Verlauf des Schulbesuchs vermittelt werden. Der tansanischen Regierung war es wichtig durch die Sprache eine Eintracht im Land herzustellen, gerade in Bezug auf die Vergangenheit. (vgl. Kaziri 2004: 1)

Durch die Arusha- Deklaration kam es zu einer Wende im Bildungs- und Erziehungswesen von Tansania. Melber beschreibt Nyerere und sein Konzept des afrikanischen Sozialismus, welches nicht nur die Wirtschaft und Eigenständigkeit des Landes auf politischer Ebene beeinflussen sollte, sondern ebenso den Bildungssektor. Das Konzept von Bildung, welches in der Arusha- Deklaration verankert ist, wurde „Education for Self- Reliance“ genannt. (vgl. Melber 1980: 410f.) Diese Entwicklung war damals ein Novum für ein

afrikanisches Land, denn Nyerere sah Bildung als eine Voraussetzung für die Eigenständigkeit Tansanias, was im nachfolgenden Zitat nochmals hervorgehoben werden soll:

„Tansanias Modell der Erziehung zum Vertrauen in die eigene Kraft kann trotz aller inzwischen anführbaren Kritikpunkte und Einschränkungen zumindest für sich beanspruchen, dass damit erstmals von einem Entwicklungsland dieses Charakters der Versuch gemacht wurde, das formale Erziehungssysteme im gesamtgesellschaftlichen Kontext auf die landesspezifischen Gegebenheiten auszurichten.“ (Melber 1980: 410)

Der Fokus der Erziehung im Konzept „Education for Self- Reliance“ sollte laut Nyerere und nach Angaben von Furley und Watson, auf eine Verbesserung und Integrierung von einheimischen und traditionellen Bildungs- und Erziehungsfaktoren gelegt werden, um Einigkeit und ein starkes Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gesellschaft wieder herstellen zu können:

„The aim was for a classless society, and education had to instill new values, such as egalitarianism and sacrifice for the common good: there was to be a return to the traditional African values which indigenous education had taught.“ (Furley/ Watson 1978: 378)

Ein Bestreben Nyereres war es laut Kuduma, die Schulerziehung auf praktische Maßnahmen zu lenken, um den Kindern praktisches Grundwissen für den Alltag beizubringen. (vgl. Kuduma 1974: 218f.) Weiters war nach Lema ein wichtiger Punkt von Bildung während des afrikanischen Sozialismus, dass kapitalistisch- wirtschaftlichen Systemen und deren handelnden Personen, entgegengewirkt werden sollte bzw. solche Personen innerhalb von verschiedenen Gesellschaften in Tansania, umerzogen werden sollten. (vgl. Lema et. al.. 2004: 67ff.) Nyerere wollte den afrikanischen Sozialismus, sowie die Ujamaa- Politik mit neuen Erziehungsmethoden vereinen:

“There followed the essential core of the new orientation for education: every school was to be a part of the working community, and work and education were to be combined as a whole. Examinations were to be downgraded in the esteem of both government and public. Schools must become communities, practicing self- reliance.” (Furley/ Watson 1978: 385)

Er wollte nach Furley und Watson, die bis dahin entwickelte Elitenbildung verhindern und die Bevölkerungsunterschiede, viele davon von den vorangegangenen Kolonialmächten forciert, erstmals verringern und langfristig abschaffen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 385)

Da Nyereres Sozialismus stark auf agrarischer Wirtschaftsentwicklung fundierte, wollte er die tansanische Bevölkerung auf diesen Aspekt vorbereiten. Die Grundschulbildung und weiterführende Schulen sollten nach Ansichten Kadumas, für jegliche Bevölkerungsmitglieder attraktiv gemacht werden: (vgl. Kaduma 1974: 223) Weiteres sollten auch laut Buchert, sozialistische Werte im Grundschulprozess vermittelt werden, welche die Gemeinschaft des Landes stärken würden. Es sollte in jedem Dorf eine Gemeinschaftsschule geben, die hauptsächlich aus den Einnahmen der jeweiligen Ujamaa versorgt werden sollte. (vgl. Buchert 1994: 93f.)

Melber beschreibt, dass die praxisorientierte Schulbildung in den Ujamaa- Dörfern zu einem Gemeinschaftsgefühl und Verantwortungsbewusstsein der jüngeren Generationen in Bezug auf die Werte des afrikanischen Sozialismus und die jeweilige Ujamaa-Gemeinschaft führen sollte. Dies sollte beispielsweise durch Mitwirkung von SchülerInnen im Agrarsektor erreicht werden. Weiters könnte nach Melber eine dadurch höhere Produktivität der Bevölkerung, positive Auswirkungen auf das tansanische Wirtschaftswachstum haben. (vgl. Melber 1980: 410f.) Stabler hingegen kritisiert den Umstand, dass jede Schule am besten eine Landwirtschaft sein sollte, wo Kinder eigentlich den Umgang mit der Agrarwirtschaft lernen sollten, aber die meiste Zeit für die jeweilige Gemeinschaft, oftmals im Umfang eines Erwachsenen, mitarbeiteten. Laut Stabler wurde der Fokus der allgemeinen Wissensweitergabe dadurch vernachlässigt. (vgl. Stabler 1979: 44f.)

„Charakteristisch für den abstrakten Anspruch dieses Modells ist die Betonung eines Konzeptes zur Bildung politischen Verantwortungsbewusstseins und die Ausrichtung auf die ökonomischen Bedingungen. So entsteht ein enges Bezugssystem zwischen ideellen Bildungsaufgaben und den realen Bedürfnissen an Arbeitskräften aufgrund des Entwicklungsstandes.“ (Melber 1980: 411)

Die Idee von Nyerere wurde damals, im Jahre 1967, als äußerst innovativ und zielorientiert bewertet. (vgl. Stabler 1979: 44) Trotzdem gab es nach einer Analyse von Melber, Ungereimtheiten in seinem Konzept der „Education for Self- Reliance“, die selbst Nyerere nicht ignorieren konnte. Im Jahre 1974 sprach er davon, dass diese Form von Bildung

entweder nicht die richtige für Tansania sei oder falsch umgesetzt wurde. (vgl. Melber 1980: 412)

Wesentliche Faktoren für die akuten Schwierigkeiten in der Umsetzung waren laut Melber, vor allem die Zersiedelung der vielen verschiedenen Volksgruppen, schlechte politische Kommunikation unter den diversen Distrikten, sowie Subsistenzwirtschaft als Lebensgrundlage, welche vielen Familien nicht die Modifikation und das Verständnis gab, ihre Kinder regelmäßig in die Schulen zu schicken. Besonders bei Mädchen und Frauen war dies einer der häufigsten Gründe. (vgl. Melber 1980: 412f.)

Darum wurden auf einer Parteiversammlung von 1974 neue Möglichkeiten bzw. Ideen zur Förderung des Bildungssektors erarbeitet. Laut Melbers Erarbeitung sollte die Grundschulbildung durch ein sogenanntes „Doppelschicht- Programm“ effizienter gemacht werden. SekundarschülerInnen zum Beispiel sollten wegen ihres höheren Bildungsgrads in Grundschulen unterrichten, um den Mangel an LehrerInnen auszugleichen. Außerdem sollte das Ziel, dass jedes Dorf eine Schulstätte bekam, sowie dass mehr Sekundarschulen eröffnet werden sollten, nachhaltiger verfolgt werden. (vgl. Melber 1980: 412)

Die Misserfolge des Schulsystems bezieht Nyerere vor allem auf verbreitete Lethargie in Bezug auf Bildung der tansanischen Bevölkerung, besonders unter den Jugendlichen. Auch diesen Aspekt analysierte Melber und nach Nyereres Aussage, führte er Landflucht, zu wenig Eigenständigkeit und Miteinbeziehung der Ujamaa- Ideale im Schulalltag, Wettbewerbsverhalten und Klassifizierungen unter den verschiedenen Völkern, sowie geringes Interesse von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, als wichtigste Kriterien für ein Scheitern der Schulreform an. (vgl. Melber 1980: 413f.)

Trotz des Scheitern der Ujamaa- Ideologie entstand laut Kaziri im Jahre 1977 der Entschluss, dass die „Universal Primary Education“ weiter forciert und konkreter umgesetzt werden sollte, denn es wurde vermutet, dass weniger als die Hälfte von Kindern und Jugendlichen, welche durch „Universal Primary Education“ gefördert werden sollten, diese auch wirklich in Anspruch nahmen. (vgl. Kaziri 2004: 1)

Im Jahre 1970 wurden in etwa 850900 SchülerInnen in Grundschulen eingeschult, im Jahre 1974 waren es schon insgesamt 1140100 SchülerInnen. Trotz solcher Einschulungsraten nach Furley und Watson, war das Bevölkerungswachstum in Tansania viel zu hoch, um allen Kindern und Jugendlichen den gleichen Zugang zu Bildungsstätten zu gewährleisten, sowie deren Schulpflicht zu überwachen. Die Prognosen aus den siebziger Jahren, wann

die Ziele der „Universal Primary Education“ erreicht sein sollten, waren mittlerweile auf das Jahr 2030 datiert. (vgl. Furley/ Watson 1978: 388)

Wie im historischen Kontext bereits hervorgehoben und durch Buchert nochmals angesprochen, ging es Tansanias Wirtschaft in den siebziger Jahren zusehends schlechter. Der afrikanische Sozialismus hatte sein Ziel, die Einigkeit der verschiedenen Gesellschaften Tansanias, auf allen angesprochenen Ebenen, nicht erreicht. (vgl. Buchert 1994: 99)

Ähnlich wie dem Wirtschaftssektor ging es laut Melber dem Bildungssektor des Landes. Die Lehrkräfte waren oftmals nicht adäquat ausgebildet und wurden trotzdem angestellt, um wissensfordernde Massen zu befriedigen. (vgl. Melber 1980: 416f.) Weiters entstand laut Furley und Watson ein Dualismus in der tansanischen Bevölkerung, der auf wirtschaftlichen und schulischen Grundlagen beruhte, denn einerseits brauchte der Wirtschaftssektor SchülerInnen, um die landwirtschaftliche Produktion anzukurbeln, andererseits war der Durst nach Bildung und Schulerziehung in der Bevölkerung stärker denn je ausgeprägt. (vgl. Furley/ Watson 1978: 384f.)

Nyerere wollte mit der Arusha- Deklaration als theoretische- und der Ujamaa- Politik als praktische Grundlage, einen Wandel in den tansanischen Gesellschaften hervor bringen, dieser scheiterte aber, nach Ansichten Melbers. (vgl. Melber 1980: 418f.) Nicht an den neuen Prinzipien, sondern unter anderem an der nicht aufgearbeiteten Vergangenheit, besonders in Bezug auf den Kolonialismus. Es wurde auch laut Furley und Watson Veränderung versprochen, welche nicht oder nur unzureichend realisiert wurde. (vgl. Furley/ Watson 1978: 385) Durch eine abrupte Veränderung und Verdrängung ohne ausreichende Aufarbeitung kolonialer Strukturen, wurde das koloniale Gedankengut laut Buchert, das immer noch stark in der Bevölkerung verankert war, in gewisser Weise vergessen. (vgl. Buchert 2994: 112f.)

Hier soll ein Bezug zur Hypothese über konservative Gesellschaftsnormen hergestellt werden, denn Tansania und dessen Gesellschaften waren durch koloniale und konservative Normen, sowie Vorstellungen, für mehr als 100 Jahre lang geprägt worden. Solche Prozesse lösen sich auch laut Loxley nicht durch den Umstand einer Unabhängigkeit einfach auf, sondern sie brauchen Auseinandersetzung, Aufklärung und Interaktion, welche in diesem Kontext zur damaligen Zeit nur unzureichend stattfand. (vgl. Loxley 1979: 72ff.)

Neben den oben angeführten Problematiken gab es nach Ansichten von Loxley innerhalb von tansanischen Gesellschaften weitverbreitetes Klassendenken, welches trotz der Bemühungen Nyereres, den Weg der Gleichberechtigung einzuschlagen, besonders durch die Misserfolge des afrikanischen Sozialismus, forciert wurde. (vgl. Loxley 1979: 73f.) Dieses Klassendenken wurde nach Stablers Ansichten durch die Etablierung des privaten Schulsektors nochmals verstärkt. Vor allem im Sekundarschulsektor wurden einige Privatschulen gegründet. Diese Schulen wurden oftmals durch einkommensstarke Familien etabliert und gestützt. Im Jahre 1975 gab es in Sekundarschulen des privaten Sektors eine Einschulungsrate von etwa 15000 SchülerInnen. (vgl. Stabler 1979: 46)

Um hier den Aspekt von Frauen und Mädchen mit einzubeziehen, soll auf die These des Bildungszugangs verwiesen werden. Laut Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit werden Frauen und Mädchen durch einen allgemeinen ungleichen Zugang zum Bildungssektor, ungleiche Chancen im späteren Arbeits- und Lebensalltag geboten. Dass es damals nach wie vor einen ungleichen Zugang gab, bestätigt auch Buchert in ihrer Abhandlung. (vgl. Buchert 1994: 113f.)

Durch die angestrebte universelle Grundschulbildung wurde der Sekundarschulsektor stetig vernachlässigt und dementsprechend wurde seitens der wohlhabenden Bevölkerung, laut Stabler, weiter in den Privatsektor investiert. Außerdem hatte eine Grundschulbildung nicht in allen Dörfern denselben Standard. Es gab nach wie vor eine große Diskrepanz zwischen städtischen Schulen, sowie Schulen in ruralen Gebieten, was wiederum den privaten Schulsektor in Bezug auf Sekundarschule stärkte. (vgl. Stabler 1979: 46f.)

Weiters war nach Sachs unter erwachsenen Bevölkerungsteilen, wo kaum Geld und Bewusstsein für eine Schulerziehung vorhanden war, der Analphabetismus im Vergleich zu jungen Generationen stärker verbreitet, was bedeutete, dass viele nach wie vor nicht die Sinnhaftigkeit von Bildung erfassen konnte. Noch weniger in Bezug auf Frauen und Mädchen. (vgl. Sachs 1980: 431f.)

Viele Familien vertraten laut Mbilinyi, analog zur Regierung die Ansicht, dass Mädchen im Haushalt, sowie der Bewirtschaftung von Feldern und Landwirtschaften besser aufgehoben waren, als zum Beispiel in einer signifikanten wirtschaftlichen oder politischen Position. Die Bildung der Kinder wurde dementsprechend stark vom Bildungsgrad der Eltern beeinflusst. Dadurch entstand entweder ein bzw. kein Bewusstsein, welches Schulerziehung von Kindern legitimierte. (vgl. Mbilinyi 1972: 372)

Kinder aus reicheren Familien hatten laut Sachs diese Probleme seltener, denn deren Eltern gingen zur Schule und bekamen anschließend meist Arbeit in höheren Positionen. Trotzdem war der Zugang zu Schulstätten auch in solchen höheren Schichten für Mädchen und Frauen teilweise limitiert. (vgl. Sachs 1980: 432f.) Die Einschulungsrate war laut Furley und Watson statistisch gestiegen. Die SchülerInnen, welche 1961 eingeschult wurden, machten etwa 486000 Individuen aus und stiegen kontinuierlich weiter. Im Jahre 1966 waren es schon 747000 SchülerInnen. Für die folgenden Jahre wurde eine steigende Tendenz vorher gesagt. Weiters hatte laut Buchert die Analphabetenrate bei Frauen von 1962 95 Prozent und im Jahre 1978 69 Prozent, was hinsichtlich des teilweise limitierten Zugangs zu Schulstätten für Frauen, einen großen Erfolg darstellt. So gab es im Jahre 1962 in staatlichen Grundschulen etwa 35 Prozent Anteil an Mädchen, im Jahre 1973 waren diese auf 40 Prozent gestiegen. (vgl. Furley/ Watson 1978: 385; Buchert 1994: 112f.)

Im Sekundarschulsektor waren die Zahlen von Frauen und Mädchen nochmals geringer. Ab 1965 gab es in etwa einen Anteil von 27 Prozent in der ersten Schulstufe, in der vierten Schulstufe fiel der Anteil an weiblichen Schulbesuchern auf 14 Prozent. Durch Bildung änderten viele Väter nicht deren Einstellung und Denkweisen, welche nach Mbilinyi diese in damaligen Missions- oder Kolonialschulen gelernt hatten und Stereotypisierungen bzw. konservative Vorstellungen von Frauen forcierten. (vgl. Mbilinyi 1972: 371f.)

Hier soll wiederum die These angewendet werden, dass eine konservative Haltung in einer Gesellschaft, die Emanzipation von Frauen und den Zugang zu Bildung verhindert bzw. schmälert. Dieser Aspekt wird von Mbilinyis Erarbeitung unterstützt und kann auch auf viele Familien, besonders in der Zeit der Nahrungskrise Mitte der siebziger Jahre, angewendet werden, denn die meisten konnten nicht auf Arbeitskräfte im Haushalt verzichten. Damals, wie heute, galt Arbeitskraft als existenzielle Profit- und Einnahmequelle. Dieser Aspekt galt ebenso, jedoch in geringerem Maße, für männliche Mitglieder der Familien. (vgl. Mbilinyi 1972: 371ff.)

Die Schulen im afrikanischen Sozialismus wurden, wie bereits oben erwähnt, Gemeinschaftsschulen genannt. Die Vorzeigeschule dafür lag laut Buchert in Tanga und hieß „Kwamisi community school“. (vgl. Buchert 1994: 127f.) In solchen Schulen sollten alle Ujamaa- und Sozialismusprinzipien gelehrt und weitergegeben werden:

„The underlying purpose of the community school movement was to fulfil the central idea of the Education for Self- Reliance policy, namely that educational institutions could be

used as tools to transfer specific skills and attitudes in order to create a defined society.”
(Buchert 1994: 139)

Bis Ende der siebziger Jahre hatten sich in den meisten Regionen solche Gemeinschaftsschulen, hauptsächlich im Primarschulsektor etabliert. Laut der Beschreibung von Buchert sollten alle Kinder integriert werden, egal mit welchem religiösen, einheimischen oder sozialen Hintergrund diese aufwuchsen. Bis 1982 wurde dieses Schulmodell forciert, bis neue entwicklungspolitische Maßnahmen eingeleitet wurden, unter anderem da stetig deutlicher wurde, dass Nyereres Politik nicht die intendierten Wirkungen auf die Situation der tansanischen Bevölkerung hatte. (Buchert 1994: 139f.)

Besonders für Frauen waren laut Mbilinyi, die Veränderungen gering spürbar: es gab zwar bessere Zugangsmöglichkeiten zu Schulstätten, aber die sozialen Normen waren weitgehend unverändert geblieben und nach wie vor zum Vorteil von Männern ausgerichtet. (vgl. Mbilinyi 2003: 1f.)

Ein weiterer Aspekt im Bildungskontext war der Erlass von Schulgebühren durch die Musoma Resolution im Jahre 1974. Weitere Entwicklung des Bildungsbereichs in Tansania entstand im Jahre 1977. Nyerere führte offiziell die Schulpflicht ein und verlängerte den Schulbesuch in den Primarschulen von vier auf sieben Jahre. (vgl. Buchert 1994: 115f.)

Weiters sollte im Jahre 1977 das „Universal Primary Education“- Konzept verwirklicht werden. Es konnte zwar nicht erreicht werden, hatte aber laut Buchert durchaus Erfolge erzielt. Die Einschulungsraten zeigten, dass mittlerweile 70% an Kindern im Grundschulalter eingeschult worden waren. In Grundschulen waren mittlerweile 47 Prozent an SchülerInnen Frauen. In höheren Schulen waren die Zahlen um einiges geringer, im Vergleich zu den männlichen Schülern waren nur 34 Prozent Frauen im Jahre 1981 an Sekundärbildung beteiligt. (vgl. Buchert 1994: 115f.)

8. Tansania nach Nyerere und im Zeitalter der Modernisierung

„The Tanzanian society of the early 1980s, therefore, was far from representing the rhetoric or achieving the goals of the official statements and plans on Socialism and Self-Reliance.” (Buchert 1994: 103)

Nach dem Scheitern Nyereres wurden viele Prinzipien und Einstellungen des Staates in Bezug auf tansanische Gesellschaften geändert. Die Regierung musste sich um Investitionen aus dem Ausland bemühen, besonders für den wirtschaftlichen Sektor. In dieser Hinsicht büßte Tansania einen gewissen Grad an Entscheidungsfreiheit ein. (vgl. Schicho 2004: 331)

Durch die Liberalisierung des Marktes, sowie die dadurch entstehenden kapitalistischen Marktwirtschaften, wurden die staatlichen Interessen weniger auf soziale Gesellschaftsentwicklungen gelenkt. Der angestrebte sozialistische Wohlfahrtsstaat unter Nyerere musste neuen profitorientierten Wirtschaftsstrategien weichen, was für die größten Teile der tansanischen Bevölkerung nicht gerade förderlich war. Investitionen in die Institution Familie, den Sozialstaat oder die Verbreitung von emanzipatorischen Gedankengut, waren kapital- und wirtschaftsfördernden Prinzipien gewichen. (vgl. Schicho 2004: 331)

Die Einkommensschere in der Bevölkerung wuchs stetig, da die Arbeitslosigkeit Anfang der achtziger Jahre hoch war, was sich wiederum stärkend auf alte (koloniale) Gesellschaftsstrukturen auswirkte. (vgl. Schicho 2004: 331f.) Hinsichtlich der nachfolgenden historischen Abhandlung und der wirtschaftlichen Situation, soll die These bewiesen werden, dass Frauen bzw. Emanzipation zusehends mehr in den Hintergrund des Interesses von Gesellschaften in Tansania rückten. Diese These wird besonders durch den Umstand verstärkt, dass durch die Förderung des wirtschaftlichen Bereichs, viele Schwierigkeiten im Bildungssektor unbeachtet blieben, wenig Budget vorhanden war und nur wenige Erneuerungen stattfanden. Diese Entwicklung hat auch schon in den letzten Jahrzehnten Nyereres Amtszeit stattgefunden, wobei nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit, mehr für Gleichheit von Frauen gearbeitet wurde, was mit der neuen Regierung eine Zeit lang verloren ging.

Durch Nahrungskrisen und Dürren in Tansania Mitte der siebziger Jahre kam es vermehrt zu Spannungen innerhalb der tansanischen Bevölkerung. Der Großteil der Bevölkerung war mit der Politik nicht mehr zufrieden und gab Nyerere die Schuld an der Situation des Landes. (vgl. Schicho 2004: 330f.) Die Unzufriedenheit der Bevölkerung ging soweit, dass durch einen Putsch im Jahre 1979 versucht wurde, Nyerere zu stürzen. Dieser dankte im Zuge der neuen Präsidentschaftswahlen, sowie den Ereignissen in den letzten Jahren seiner Amtszeit, ab und überließ anderen das schwache und problemgeprägte politische Feld in Tansania. (vgl. Donner- Reichle 1988: 76f.)

Das Konzept der Ujamaa- Politik wurde offiziell von der Regierung im Jahre 1983 aufgegeben. Dies wurde durch die „Agricultural Policy of Tanzania“ beschlossen und dadurch eine neue Ära der Wirtschaftsplanung und Produktivitätssteigerung im Land eingeführt. In dieser Grundsatzveränderung sollten neue Ziele und Produktionsverfahren etabliert werden, welche vor allem die Grundbedürfnisse aller Bevölkerungsmitglieder befriedigen sollten und Rohstoffe zum Export, sowie für Industrieverarbeitung zur Verfügung stellen konnten. (vgl. Gibbon 1995: 10ff.)

Sein Nachfolger wurde im Jahre 1985, mit mehr als 90 Prozent an Stimmen, Ali Hassan Mwinyi, welcher vor seine Wahl das Amt des Präsidenten in Sansibar inne hatte, ins Präsidentenamt gewählt. Mit dem Rücktritt von Nyerere gehörte sein Lebenswerk, der afrikanische Sozialismus, endgültig der Vergangenheit an. Stattdessen etablierten sich in Tansania kapitalistische, sowie marktorientierte Wirtschaftsstrukturen, was dazu führte, dass sich Tansania stetig mehr in das kapitalistische Weltwirtschaftssystem einordnete. (vgl. Halpern 1991: 107f.)

Trotz Nyereres Rücktritt blieb dieser vorerst Parteiboss der CCM. Nach fünf Jahren gab er auch diese Funktion auf, blieb aber bis zu seinem Tode im Jahre 1999 politisch aktiv. (vgl. Ndembwike 2009: 98)

Durch die Einführung des Kapitalismus kam es zu vermehrten Investitionen von außen, sowie Firmen, welche ihre Produktionsstätten nach Tansania auslagerten. Diese Entwicklung gilt als kontrovers, denn auf der einen Seite entstanden dadurch Arbeitsplätze, auf der anderen Seite gab es jedoch viele Firmen, welche ihre ArbeiterInnen mitbrachten. Dementsprechend entstand eine Entlastung der Politik und Wirtschaft, welche aber im gleichen Zug auch eine Belastung für die tansanische Bevölkerung darstellte. (vgl. Gibbon 1995: 14f.)

Mit Beginn der achtziger Jahre wurde, noch unter Nyerere, der Internationale Währungsfond (IWF) und die Weltbank (WB), in die Finanz- und Wirtschaftsprobleme Tansanias, mit eingebunden. Tansania nahm an Strukturanpassungsprogrammen (SAPs) teil und bekam unter verschiedenen Auflagen Kredite, bei den obengenannten internationalen Organisationen. Viele Politiker in Tansania stimmten dieser Entwicklung notgedrungen zu, doch durch verschiedene Ursachen, wie in vorherigen Kapiteln erläutert, brauchte Tansania mittlerweile Hilfe von außen. (vgl. Mushi 2009: 21f.)

Mitunter durch die SAPs etablierte sich der Liberalismus in Tansania, was zur Folge hatte, dass vor allem Privatisierungen, sowie eine Integration in den internationalen Markt entstanden und dass westlichen Investoren der Zugang bzw. die Beschaffung von Rohstoffen ermöglicht und erleichtert wurde. (vgl. Mushi 2009: 21f.)

Der Verlauf der schlechten Ökonomieentwicklung führte in den Jahren 1986 und 1987 zu weiteren Kreditzahlungen des IWFs und der WB an Tansania. (vgl. Gibbon 1995: 11f.) Insgesamt wurden laut Gibbon an die tansanische Regierung bis dahin um die 96 Millionen Dollar gezahlt, die verschiedene Richtlinien gerade im Wirtschaftssektor vorgaben:

„[...] specified ceilings on budget deficits, domestic credit, external borrowing and public sector pay levels; specified reductions in external payment arrears; increases in producer prices; increased real interest rates, reduced income tax rates; and a reduction in the number of controlled price items.” (Stein 1991: 98-101 in Gibbon 1995: 12)

Durch diese Geldzuschüsse wurde der tansanische Wirtschaftssektor Stück für Stück liberalisiert und unweigerlich an die kapitalistischen Handlungsweisen gebunden. Es gab stetig neue Wirtschaftsreformen, die durch die WB und den IWF finanziell und durch fachliche Beratung unterstützt wurden, wie zum Beispiel der „Economic Recovery Plan“ aus dem Jahre 1986 oder die „Economic and Social Action Programms“ von 1989 und 1991. (vgl. Gibbon 1995: 12f.)

Tansania wurde zwar finanzielle Unterstützung geboten, doch das Land wurde in ein westliches Handlungs- und Aktionsmodell gedrängt und war von der Gunst der WB und des IWFs abhängig gemacht worden. (vgl. Gibbon 1995: 13f.) Peter Gibbon beschreibt die wirtschaftlichen Phasen Tansanias wie folgt:

„Whereas the first phase of Tanzanian adjustment had concentrated in practice on trade liberalisation and the second phase on practice on foreign investment deregulation, the third was to mainly address parastatal and civil service reform. “Reform” in these cases boiled down to reducing civil service numbers on the one hand, and closing down or selling off most parastatals in the other hand.” (Gibbon 1995: 14)

In den Jahren 1993 bis 1995 wurden etliche Anstellungen vieler TansanierInnen in finanziellen und staatlichen Sektoren reduziert, so musste die Regierung laut Gibbon insgesamt über 5000 Arbeitsplätze streichen, sowie die Verstaatlichung verschiedener

Firmen minimieren. Dies geschah auf Anraten und Einforderung des IWFs und der WB. (vgl. Gibbon 1995: 14f.)

Neben wirtschaftlichen Reformen kam es Ende der achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre zu politischen Veränderungen. Mwinyi schaffte im Jahre 1993 das Ein-Parteiensystem ab und sorgte dafür, dass auch Mitglieder von Oppositionen bei den Präsidentschaftswahlen mitwirken konnten. (vgl. Ndembwike 2010: 158f.) Diese Entwicklung kann, nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit, auch auf das Scheitern des Kommunismus und Sozialismus im internationalen Kontext, zurück geführt werden. Besonders der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und der dadurch endende Kalten Krieg, veränderte das demokratische Denken in vielen Ländern, so ebenfalls in Tansania.

Durch das Mehrparteiensystem erlaubt, traten im Jahre 1995 diverse Parteien bei den Präsidentschaftswahlen an. In den Jahren 1995 gewann Benjamin William Mkapa aus der CCM, der auch eine zweite Amtszeit antrat. Seit 2005 ist die CCM nach wie vor mit dem derzeitigen Amtsinhaber Kikwete vertreten, der 2010 ebenso wieder gewählt wurde. Laut Ndembwike musste sich dieser des Öfteren Korruptionsvorwürfe, vor allem im Zusammenhang mit den Wahlen, stellen. Laut der Verfassung gibt es zwar ein Mehrparteiensystem, dennoch wurde Tansania seit Anfang der neunziger Jahre nur von einer Partei geführt: der CCM. (vgl. Ndembwike 2009: 98) Dadurch, dass die gesamten ParlamentarierInnen von der CCM gestellt wurden, werden oppositionelle Standpunkte sukzessive marginalisiert. Schon Nyerere kritisierte dieses System und half bei der Verfassungsänderung im Jahre 1993 mit. (vgl. Ndembwike 2010: 156)

Tansania konnte laut Hirschfeld durch die Liberalisierung der Wirtschaft in den letzten zwei Jahrzehnten ein stetiges Wachstum von etwa fünf bis 7 Prozent erreichen und konnte sich besonders nach den Ereignissen der siebziger und achtziger Jahre, sowie Misswirtschaften die während des Sozialismus ignoriert wurden, stabilisieren. Nicht nur wirtschaftlich, sondern auch politisch war das Land nun recht stabil, denn die Führungspartei bekam kaum Widerspruch von der Opposition zu spüren. Was aus Sicht der Kritiker wahrscheinlich am Umstand der „Alleinregierung“ liegen könnte. (vgl. Hirschfeld 2008)

Die Landwirtschaft in Tansania konnte sich weitgehend nach der Nahrungskrise erholen und die meisten Teile des Landes versorgen. Zudem war diese einer der wichtigsten Exportbereiche und Versorgungsgrundlagen des Landes. Aufgrund dessen wurde bzw.

wird auch heute noch der Sozial- und Gesundheitsbereich zu wenig finanziert. (vgl. Hirschfeld 2008) Diese einseitige wirtschaftliche Orientierung resultiert erstens, aus dem Druck internationaler Organisationen und zweitens dem Druck auf dem Weltmarkt bestehen zu können. Weiters wird wahrscheinlich durch Korruption innerhalb der Regierung, eine langfristige Förderung der sozialen und gesundheitlichen Bereiche des Staates verhindert. (vgl. Gibbon 1995: 14f.)

Allgemein betrachtet sinkt die Armutsgrenze seit den neunziger Jahren trotz wirtschaftlicher Stabilität nur gering. Es gibt in Tansania laut Hirschfeld etwa 36 Prozent an Menschen, die nach Definition der WB und der Vereinten Nationen, weniger als einen Dollar pro Tag verdienen. Zudem ist eine Ausweitung der Einkommensschere erkennbar. Dieser Umstand betrifft vor allem Bevölkerungsschichten, welche sich keine Bildung leisten können. Besonders Familien, welche nicht genug Geld aufbringen können, alle Kinder in die Schule zu schicken, lassen Mädchen zu Hause und verhindern notgedrungen Emanzipationsprozesse in unteren Einkommensschichten. (vgl. Hirschfeld 2008)

8.1 Bildung in Tansania in Zeiten der Liberalisierung

Der Bildungssektor war, nach der vorherigen Erarbeitung, seit den achtziger Jahren ein Randthema für die tansanische Regierung. Durch stetige Probleme im Wirtschaftssektor musste die Regierung ihre Aufmerksamkeit auf ökonomische Prozesse und neue Marktverhältnisse, forciert durch die WB und den IWF, richten. Durch ausländische und staatliche Unterstützung wurden verschiedene Erneuerungen im Bildungssektor geschaffen, aber nicht in dem Umfang wie es Nyerere im afrikanischen Sozialismus vorgehabt hatte.

Weiters entstanden durch die wirtschaftlichen Probleme und Veränderungen am Arbeitsmarkt Einkommensschwierigkeiten, besonders in unteren Einkommensschichten in Tansania. Durch diese Entwicklung wurde laut der Verfasserin dieser Arbeit, der Bildungssektor stark beeinflusst, besonders Mädchen und Frauen aus ruralen Gebieten und Familien, welche sich durch Subsistenzwirtschaften am Leben erhielten, konnten Emanzipationsprozesse und emanzipatorische Normen kaum nachvollziehen bzw. auf deren Gesellschaftsstrukturen wirken lassen. Durch die Einmischung von ausländischen Akteuren, besonders der WB, wurde versucht, den Bildungsbereich teilweise zu ökonomisieren. Bildung wurde abhängig von wirtschaftlichen Prozessen gemacht und der

Zugang für bestimmte Bevölkerungsschichten, besonders Frauen waren davon betroffen, limitiert.

In Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit soll hier der Zugang zu Bildung im Vordergrund stehen, sowie die Strategien, welche propagiert wurden, um gerade einkommensschwache Familien und Frauen im Bildungssektor zu fördern. Es soll analysiert werden, ob diese umgesetzt wurden und wie sehr sich die Initiatoren, wie die Regierung oder internationale Organisationen, für die tansanische Bevölkerung im Kontext von Bildung eingesetzt haben.

Um einen Überblick der bisherigen Entwicklungen zu bewahren, sollen hier nochmals grob die Entwicklungen in Tansania skizziert werden: Während der Phase des afrikanischen Sozialismus in den sechziger und siebziger Jahren expandierte der Bildungssektor zunehmend. Ab den achtziger Jahren sanken finanzielle Unterstützungen in diesem Bereich und dieser wurde nur gering weiter gefördert. Die Regierung konnte nur wenig Geld für soziale Reformen und Verbesserungen zur Verfügung stellen und spezialisierte sich weitgehend auf die wirtschaftliche Entwicklung. Durch positive Konjunkturen in diesem Sektor glaubte die Regierung, dass sich viele Probleme, gerade auf sozialer Ebene, durch eine bessere Wirtschaft lenken lassen könnten und sich der Bildungsbereich selbst erholen würde. (vgl. Schicho 2004: 327ff.)

Durch den Rückgang von finanziellen Mitteln begannen innerhalb der Bevölkerung Eltern, Kirche, Nichtregierungsorganisationen (NROs), den privaten Bildungssektor zu fördern, was vor allem auf die Qualität des Unterrichts zurückzuführen ist. Es wurde laut Buchert deutlich mehr in private Schulen investiert, denn seitens der Regierung veränderte sich in den achtziger Jahren nur wenig im Schulsektor. (vgl. Buchert 1994: 103)

Weiters gab es mittlerweile wohlhabende Familien und Gesellschaftsschichten. Besonders in der Kilimanjaro- und Arusha- Region waren die Lebensbedingungen besser und die Einkommen tendenziell höher, als in Regionen des Südens. Gerade in diesen Gebieten hatten die Einschulungsraten in den Grund- und Sekundarschulen Vorbildfunktion, was dazu führte, dass laut Mbilinyi, die TeilnehmerInnen und Familien höhere Ansprüche entwickelten. (vgl. Mbilinyi 2003: 5f.) Dementsprechend wurde der private Bildungssektor gefördert und ausgebaut, was aber eine Klassifizierung der Gesellschaft bedeutete:

„Privatization and liberalisation have therefore led to the creation of a *dualistic education system* [Hervorhebung d. Verf.], one for the rich, and one for the poor, with a middle

education system of 'best' public schools for the middle classes. This contradicts the principles of equity and justice promoted by Mwalimu which were incorporated into education reforms of the 1970s. The marker of difference is no longer race as in the colonial days, but class. And class inequalities may be more explosive." (Mbilinyi 2003: 6)

Die Ausgaben für Bildung seitens der Regierung waren laut Buchert von 23 Prozent in den Jahren 1966 und 1967, auf 18 Prozent in den Jahren 1980 und 1981 gesunken. Die negative finanzielle Konjunktur geht auf den Umstand zurück, dass Geber und Investoren aus dem Ausland, welche besonders mit wirtschaftlichen Unternehmen arbeiteten, Bildung nicht relevant genug fanden. Die meisten Projekte mit ausländischen Investoren betrafen den wirtschaftlichen Sektor Tansanias und waren auf profitable Export- und Importzahlen ausgelegt. (vgl. Buchert 1994: 104f.)

Auch wenn die Ausgaben für Bildung finanziell sanken, gab es zunehmend mehr Kräfte, wie schon erwähnt vor allem Eltern, Kirche und spezifische NROs, welche versuchten den Bildungssektor aufrecht zu erhalten. Die Grundschulen in Tansania bekamen laut Mbilinyi zwar kaum bessere Ausstattungen, aber die Einschulungen und die Beteiligung am Unterricht stieg an. (vgl. Mbilinyi 2003: 3f.) Die Einschulungsraten waren laut Buchert im Jahre 1981 auf mehr als 3,5 Millionen SchülerInnen gestiegen und die Analphabetenrate auf etwa 20 Prozent bei den Erwachsenen in der Bevölkerung gesunken. (vgl. Buchert 1994: 112f.)

Sozialistische Werte welche durch die Bildungskonzepte bei Nyerere angewandt wurden, vergaß die tansanische Bevölkerung laut Mbilinyi nicht und versuchte dadurch für Bildung für alle einzutreten. Die Begriffe „soziale Gleichheit und Wohlfahrt“ wurden in diesem Diskurs oftmals verwendet, wobei die soziale Gleichheit mehr auf die ausufernden Einkommensschere innerhalb der Bevölkerung abzielte und weniger auf eine Emanzipation von Frauen. (vgl. Mbilinyi 2003: 3f.)

Nach Bendera wurde im Jahre 1982 bei einer Versammlung der Regierung, welche sich mit dem Thema einer effektiveren Bildungspolitik auseinandersetzte, festgelegt, dass Frauen nachhaltiger gefördert werden müssten. Hinsichtlich dessen, hatte Tansania damals sehr moderne Ansichten in Bezug auf den gesamten afrikanischen Kontinent, denn der Regierung war bewusst, dass Wohlstand und ein solider Lebensstandard der Bevölkerung, unter anderem aufgrund von Frauenförderung, entstehen könnten. (vgl. Bendera 1997: 84f.)

So stellte die Regierung laut Bendera fest, wenn Frauen allgemein Bildung genießen, haben sie bessere Kenntnisse im Umgang mit Hygiene, medizinischer Versorgung, Geburtenkontrolle und vieles mehr. Dadurch entsteht ein nachhaltigeres Denken. (vgl. Bendera 1997: 84f.) Wie im ersten Teil der Arbeit bereits erläutert, bedeutet laut Sesink Bildung Möglichkeit. Weiters wurde bei Aichinger erwähnt, dass Frauen ein Dreh- und Angelpunkt der tansanischen Familienstruktur sind. Dementsprechend können diese den Lebensstandard der Bevölkerung sehr stark und nachhaltig beeinflussen. (vgl. Bendera 1997: 85) Durch Gleichheit und Emanzipation kann es zu mehr Lebensqualität kommen:

„Evidence from many studies demonstrate that in the long run, increased education for women could contribute to improved quality of life and enhances national development through increased economic production improved hygienic and nutritional practices, as well as reduced child mortality [...]” (Bendera 1997: 84)

Wie im Zitat ersichtlich beeinflusst Bildung von Frauen unter anderem den Staat und die Produktivität der Bevölkerung auf positive Weise. Trotz solcher Studien, wie bei Bendera, werden Frauen im Lebens- und Schulalltag teilweise different zur männlichen Bevölkerung behandelt. Im Jahre 1982 wurde zwar propagiert, dass mehr Frauen Zugang zu Bildung haben sollten, aber die Praxis wurde ungleich behandelt. Dies hatte bzw. hat zur Auswirkung, dass sich an gesellschaftlichen Vorstellungen über Frauen nur wenig geändert hat, besonders in ruralen und weniger wohlhabenden, sowie ärmlichen Familien. (vgl. Bendera 1997: 84)

Die Einschulungsraten in den Grundschulen beweisen, dass an vielen Orten emanzipatorische Kräfte und Maßnahmen fehlten. Diese wurden von Bendera aus einer Abhandlung von Buchert, in eine übersichtliche Tabelle verarbeitet: 1978 gab es in Tansanias privaten und öffentlichen Schulen mit etwa 1574456 Schülerinnen, dies war ein unglaublicher und bemerkenswerter 50 prozentiger Anteil im Vergleich zu den Männern. Zehn Jahre später 1988, sanken die Zahlen in Relation zum Anstieg der gesamten Bevölkerung. Es waren nur 300000 mehr Mädchen in den Schulen. Bei den Männern und Jungen im Vergleich ist die Schulbeteiligung fortwährend angestiegen. (vgl. Bendera 1997: 84)

Ein Grund, warum der Zugang für Frauen und Mädchen zu Bildung, mit dem Beginn der achtziger Jahren, wieder erschwert wurde, waren die stetigen Wirtschaftskrisen und Probleme mit Nachbarländern, wie beispielsweise Uganda, die zwangsweise den Fokus auf

militärische, finanzielle und ökonomische Maßnahmen, setzten ließen. (vgl. Mushi 2009: 21f.)

Die praktische Umsetzung von emanzipatorischen Prinzipien im Alltag, ist ein neueres Phänomen in Tansania und braucht nach Ansichten der Verfasserin, wahrscheinlich noch einige Zeit, um sich in allen Gesellschaftsschichten zu etablieren. Das Gute an dieser Entwicklung ist, dass sich emanzipatorische Bewegungen etablieren, sowie dass diese Entwicklung von Politikern und mittlerweile vielen Frauen aus dem Inneren des Gesellschaftssystems angestrebt wird.

Eine der vielversprechendsten und nachhaltigsten Bildungsprogramme Tansanias war Anfang der neunziger Jahre, das Konzept „Education for All“. Diese von den Vereinten Nationen organisierte und gegründete Initiative, sollte laut Löw besonders für sogenannte Entwicklungsländer richtungsweisend sein. (vgl. Löw 2010: 20f.) In der „World Declaration for Education for All“ wurde auf der Weltbildungskonferenz im Jahre 1990 in Thailand festgehalten, dass jedes Kind auf dieser Welt Zugang zu Bildung haben sollte. Nach den Angaben der UNESCO nahm bzw. nimmt Tansania nach wie vor an diesem Programm der Vereinten Nationen teil. (vgl. UNESCO 1990: 1, 3)

Es gab im Vorfeld der Konferenz schon einige internationale Treffen zum Thema Bildung, doch bei dieser Konferenz wurde nicht wie vorher auf quantitative Bildungsmaßnahmen gesetzt, sondern laut Mushi, der Fokus beispielsweise auf den Ausbau von Bildungsstätten. Es wurde viel mehr versucht die Methoden und Lerninhalte, nachhaltiger und qualitativ hochwertiger, zu gestalten. (vgl. Mushi 2009: 23f.)

Zentral für diese Arbeit ist Artikel drei jener Deklaration, der Gleichheit und Emanzipation jeglicher Individuen, vor allem in Bezug auf Frauen garantiert. So soll jedes Kind und jede/r Erwachsene/r das Recht auf eine gute solide und qualitativ hochwertige Grundausbildung haben. Weiters sollen im Unterricht keine Ungleichheiten und konservativen Werte gelehrt werden, welche Frauen und Randgruppen von Gesellschaften abwerten und ausgrenzendes Verhalten legitimieren. (vgl. UNESCO 1990: 3f.)

Im folgenden Zitat der Vereinten Nation, wird das Vorhaben von Education for All nochmals pointiert zusammengefasst:

„We, the participants in the World Conference on Education for All, reaffirm the right of all people to education. [Hervorh. d. V.] This is the foundation of our

determination, singly and together, to ensure education for all. We commit ourselves to act cooperatively through our own spheres of responsibility, taking all necessary steps to achieve the goals of education for all. [...] The basic learning needs of all can and must be met. There can be no more meaningful way to begin the International Literacy Year, to move forward the goals of the United Nations Decade of Disabled Persons (1983-92), the World Decade for Cultural Development (1988-97), the Fourth United Nations Development Decade (1991-2000), of the Convention on the Elimination of Discrimination against Women and the Forward Looking Strategies for the Advancement of Women, and of the Convention on the Rights of the Child. [...] We adopt, therefore, this **World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs** [Hervorh. d. V.] and agree on the **Framework for Action to Meet Basic Learning Needs** [Hervorh. d. V.], to achieve the goals set forth in this **Declaration**. [Hervorhebung des V.]” (UNESCO 1990: 8)

Auf der Bildungskonferenz im Jahre 2000 in Dakar wurden die bisherigen internationalen Ergebnisse evaluiert und das Konzept der “Education for All” wurde ins neue Programm der Vereinten Nationen, den MDGs, aufgenommen und weitergeführt. Nach wie vor stellen laut Angaben der UNESCO, die wichtigsten Elemente, in Bezug auf Bildung, der Zugang und die Partizipation am Unterricht, Gleichheit in der Behandlung von SchülerInnen, sowie die Förderung der Qualität des Unterrichts dar. (vgl. UNESCO 2007: 62)

Durch die negativen bzw. unzufrieden stellenden Entwicklungen im Bildungsbereich der achtziger Jahre, weiß Davidson darauf hin, dass die derzeitige tansanische Regierung an alte Erfolge während der Amtszeit Nyereres und dessen Initiativen in Bezug auf Bildung anknüpfen sollte. Eine der wichtigsten und ersten Maßnahmen die in diesem Zusammenhang getroffen wurden, war die Erlassung der Schulgebühren, in erster Linie für die Primarschulen im öffentlichen Sektor. Diese wurden in den achtziger Jahren, aufgrund der prekären wirtschaftlichen Lage, in Tansania wieder eingeführt. (vgl. Davidson 2004b: 109ff.)

Seit 1990 werden im Bildungsbereich die Richtlinien der „Education for All“ berücksichtigt, trotzdem sind diese Aspekte teilweise nur schwer umsetzbar. Mittlerweile ist in Tansania die Zahl an Kindern nach Löw und nach dem Bericht der UNESCO, die nicht die Schule besuchen, zurückgegangen und die Einschulungsraten sind auf über 90 Prozent im Jahre 2009 gestiegen. Dennoch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass

aufgrund höherer SchülerInnenzahlen die Qualität des Unterrichts nach wie vor negativ beeinflusst wurde, denn durch überfüllte Klassenräume, kam es zu diversen Versäumnissen und Stereotypisierungen, gerade bei Wertvorstellungen in Bezug auf Frauen und Mädchen. (vgl. Löw 2010: 28f.; UNESCO 2007: 63f.)

Laut einem Bericht der UNESCO gibt es in den meisten Ländern südlich der Sahara signifikante Unterschiede beim Zugang von Bildung. Es werden zwar zahlenmäßig mehr Mädchen eingeschult, viele davon schließen die Schule aber nicht ab. Um diesen Problemen im tansanischen Schulsystem entgegen zu wirken, hatte die Regierung Mitte der neunziger Jahre neue Initiativen mit den Richtlinien der „Education for All“ eingeführt, welche im nachfolgenden Teil erläutert werden sollen. (vgl. UNESCO 2007: 65f.)

Wichtige Erneuerungen laut Weltbank in den neunziger Jahren waren der „Primary Education Master Plan“ und der „Secondary Education Master Plan“. Diese Programme wurden entwickelt, um wieder solche Erfolge zu erzielen, wie es die tansanische Bildungspolitik in der ersten Phase der Unabhängigkeit geschafft hatte. Die Programme wurde im Jahre 1996 umgesetzt und sollte sich auf die Prinzipien des „Education for All“-Programms aufbauen. Weiteres wurden diese Programme in die PEDP und SEDP umgewandelt, welche im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt wurden. (vgl. Boissiere 2010: 3)

Da das Konzept der „Education for All“ wesentlich von den Vereinten Nationen ausging, beteiligten diese sich finanziell am Konzept und versuchten unter anderem eine praktische Umsetzung zu forcieren. Die Hauptziele des neuen Grundschulkonzepts laut Löw waren vor allem die Steigerung der Einschulungsraten von 70 auf 85 Prozent. (vgl. Löw 2010: 28f.) Diese Zielsetzung senkte die Anzahl von Kindern, welche nicht in die Schule gingen laut UNESCO, von drei Millionen auf 150000 Kinder ohne Schulbildung, was ein großer Erfolg ist. Weiters sollten auch seitens der Regierung mehr Gelder in den Grundhulsektor fließen, um die theoretischen Ziele ebenso in der Praxis zu forcieren. (vgl. UNESCO 2008: 63f.)

Die versprochenen Gelder der Regierung flossen vor allem in die Ausbildungen für kompetente LehrerInnen, denn die Qualität des Unterrichts wurde nach wie vor von verschiedenen Seiten kritisiert; laut Williams waren diverse tansanische Politiker nicht von der Nachhaltigkeit dieser Investitionen im Bildungssektor überzeugt, denn es wurde wenig Geld in Infrastruktur, wie zum Beispiel Schulmobiliar oder Schulbücher investiert.

Dadurch entstanden zwar gut ausgebildete LehrerInnen, diese konnten aber aufgrund kleinen Klassenräumen und schlechten Arbeitsmöglichkeiten, das Gelernte nicht vollständig umsetzen. (vgl. Williams 2009: 110f.)

Eine weitere Bildungsstrategie sollte die Einschulungsraten im Sekundarschulsektor in Tansania von 5 bis 7 Prozent auf insgesamt 15 Prozent erhöhen. Darauf verweisen vor allem Omari und Materu, denn deren Ansicht nach, war bzw. ist die Sekundarschulbildung der tansanischen Bevölkerung viel zu gering. Laut Omari und Materu war die Einschulungsrate Ende der neunziger Jahre in Tansania bei 5 Prozent, im Vergleich lag der gesamte afrikanische Raum damals bei 17 Prozent. (vgl. Omari/ Materu 1997: 31)

Weiters sollte laut Omari und Materu, der öffentliche Schulsektor verbessert werden, da sich stetig deutlichere Qualitätsunterschiede zu den privaten Schulen manifestierten. Dies sollte der Versuch sein, einer Zweiklassenbildung oder Ökonomisierung des Bildungsbereichs, entgegen zu wirken, was nur teilweise gelang. Die Schulen bekamen zwar nachhaltigere Lehrmethoden und höhere Einschulungsraten, trotz allem wuchs der private Sekundarschulsektor stark an. (vgl. Omari/ Materu 1997: 32f.)

Ein weiteres wesentliches Ziel des Bildungsprogramms laut Mbelle und Katabaro, bestand aus der Minimierung der Ausstiegsraten von SchülerInnen auf 25 Prozent, besonders bei Frauen und Mädchen. In Bezug auf Mädchen sollten das Bewusstsein für die Relevanz, sowie die Vorteile einer höheren Schulbildung, effizienter gefördert werden, um auch in entlegenen Gebieten, Frauen und Mädchen einen solchen Schulbesuch zu gewährleisten. Hinsichtlich der Finanzierung sollte auch hier seitens des Staates mehr investiert werden, wobei dieser Umstand sehr kritisch gesehen wurde, denn etwa 70 Prozent des Bildungsbudgets wurde den Grundschulen zugesprochen. (vgl. Mbelle/ Katabaro 2003: 3)

Mbelle und Katabaro zweifeln daran, dass die Regierung die notwendigen Gelder für den Sekundarschulsektor aufbringen könnte. Dies sollte durch mehr Investitionen von außen funktionieren, sowie Privatisierungen im Schulsektor, doch dagegen entwickelte sich ein massiver Widerstand von Seiten der tansanischen Bevölkerung. Das führte dazu, dass die Regierung ihre Privatisierungsstrategien weitgehend zurück zog, denn dadurch, dass mehr als 50 Prozent der Bevölkerung unter der Armutsgrenze lebten, würden die Einschulungsraten, gerade bei Familien, welche sich Bildung nicht leisten könnten, zurück gehen. Die Schere zwischen privaten und öffentlichen Schulen wurde dadurch zwar nicht vermindert, blieb aber langfristig gesehen stabil. (vgl. Mbelle/ Katabaro 2003: 3, 5)

Unterstützt wurden die Privatisierungspläne des Schulsektors vor allem von der WB, welche mehr in Elitenbildung und spezifische Fachkräfte investiert wollten. Bildung sollte zwar nach wie vor für alle zur Verfügung stehen, aber nicht kostenlos. Die WB kritisierte die vielen unqualifizierten Arbeitskräfte in Tansania. Um konkurrenzfähig mit den westlichen Ländern sein zu können, sollte die tansanische Regierung deren bildungspolitische Maßnahmen vornehmlich auf höhere Bildung beschränken. Diese Haltung stand im deutlichen Widerspruch zu den Vereinten Nationen, die weiterhin am Modell der „Education for All“ festhielten. (vgl. World Bank 2011: 32ff.)

Um nochmals den Aspekt der Frauen während dieser Periode aufzugreifen, soll eine Umfrage von Bendera, aus dem Jahre 1995 in der Ubena Ranch School in Bagamoyo, eine öffentliche Schule für beide Geschlechter, erwähnt werden. (vgl. Bendera 1996: 2) Hier wurde versucht, die demographische Struktur von SchulabbrecherInnen, sowie deren Beweggründe zu analysieren:

In Bezug auf Mädchen wurden meist Schwangerschaften, weite Schuldistanzen, Lernschwierigkeiten oder zu wenig Zeit zum Lernen, mangelnde Bildung und Bewusstsein für Bildung der Eltern, sowie Initiationsriten in einheimischen Gruppierungen, welche danach Heirat und diverse Aufgaben für die jeweilige Gemeinschaft vorsahen, angegeben. (vgl. Bendera 1996: 4f.)

Diese Abhandlung soll abschließend, für dieses Kapitel, nochmals aufzeigen, dass nicht nur der Zugang zu Bildung, die Problematik von Frauen darstellte bzw. darstellt. Viele der Ausstiegsgründe aus dem Schulsystem gehen auf Werte und soziale Normen zurück, welche in tansanischen Gesellschaften so verankert sind, dass sie kaum hinterfragt werden. Dieser Aspekt bezieht sich wiederum besonders auf Frauen und Mädchen aus ruralen Gebieten und ärmlichen Familienstrukturen, sowie Gesellschaftsschichten in denen alte konservative Vorstellungen von Frauen nach wie vor von Generation zu Generation, oftmals nach wie vor durch die Kolonialzeit beeinflusst, weitergegeben werden. (vgl. Bendera 1996: 2f, 4f.)



Abbildung 6: Ein Teil der Schülerinnen der Visitation Secondary Girls School, die Englisch-Förderunterrichtsklasse (Privatfoto)

9. Schulprojekt Sanya- Juu

9.1 Gründung der Schule und Vorentwicklung

In diesem Kapitel soll ein aktuelles Beispiel einer Schule in Tansania analysiert werden. Konkret handelt es sich um die „Visitation Secondary School for Girls“ in Moshi. An diesem Beispiel sollen die Thesen dieser Arbeit nochmals konkrete Anwendung finden. Auch hier soll zum besseren Verständnis, ein historischer Abriss, als Fundament für dieses Kapitel fungieren.

Die Schule ist ein privates Internat, welches in Tansania mittlerweile einen äußerst guten Ruf genießt. Die Leitung der Schule versucht Mädchen und deren beruflichen Werdegang zu unterstützen, unter anderem auch Mädchen, welche sich einen Schulbesuch aus finanziellen Gründen nicht leisten könnten. Hinsichtlich dessen dient der „Verein Friends of Sanya Juu“ als ein finanzieller Partner, der die Schule mit Spenden aus Österreich unterstützt. Der Verein ist neben der Bereitstellung von notwendigem Material, sowie

teuren Infrastrukturanschaffungen, besonders für die Förderung von Mädchen, welche sich sonst keinen Schulbesuch leisten könnten, zuständig. (vgl. Maningi 2011)

Da ich als Verfasserin dieser Arbeit selbst einen persönlichen Einblick in die Schulstruktur bekommen konnte, wollte ich die Schule als positives Beispiel für notwendige Integration und Emanzipation von Frauen und Mädchen in den Bildungssektor, in die vorliegende Arbeit integrieren. Diese Schule vereint kirchliche, private und staatliche Akteure, die der Schule zu weitgehender Selbständigkeit und Verwaltung verholfen haben. Nach dem schriftlichen Teil, sind im Anhang Bilder von der Schule vor zu finden.

Die Geschichte der Visitation Secondary School wurde auf dem Fundamt des bisher vorhandenen Kindergarten KIA, in der Nähe des Kilimanjaro International Airport, aufgebaut. Durch den Bau des Flughafens in den siebziger Jahren wurden viele ArbeiterInnen vor Ort benötigt, die sich aufgrund der langen Bauzeit in der Umgebung ansiedelten und sich dadurch das ArbeiterInnendorf KIA entwickelte. (vgl. Maningi 2011)

Nach Fertigstellung des Flughafens wurden die meisten MithelferInnen arbeitslos und viele Menschen in der Umgebung verarmten zusehends. So kam es dazu, dass die Diözese Moshi, unter der Leitung des dort ansässigen Priesters Philbert Vumilia Lyimo, im Jahre 1994 den Kindergarten KIA eröffnete. Der Kindergarten konnte unter anderem durch den Einsatz von Schwester Josefi eröffnet werden, denn sie gründete im Jahre 1991 die Selbstbestierungsgruppe „Friends of Sanya Juu“. Heute ist dieser als Verein tätig und im Kloster Wernberg in Kärnten beheimatet, welches mittlerweile in enger Beziehung zur Diözese Moshi steht. (vgl. Maningi 2011)

Schwester Josefi sorgte stetig für eine nachhaltige Finanzierungsplanung und engagierte sich für Investitionen: so wurde zum Beispiel der Bau des Kindergartens unter anderem durch die Dreikönigsaktion aus Österreich unterstützt. Dadurch, dass zusehends mehr Familien für ihre Kinder in örtlichen Kindergärten, Zugang zu Bildung suchten, entstand zwischen 1991 und 1994 eine Grundschule für das Dorf KIA, welche ebenfalls durch die oben genannten Akteure unterstützt wurde. (vgl. Maningi 2011)

In der Folge entstand ein stetiger Austausch zwischen den mitwirkenden ÖsterreicherInnen, sowie den Betroffenen und HelferInnen in Tansania, was schließlich zur Implementierung der Visitation Secondary School, führte. Der Baugrund der Schule war relativ abgelegen und dementsprechend entschied man sich für ein Internat, in der

Nähe vom Dorf Sanya Juu in der Siedlung Naibili, zu gründen, um den Schülerinnen ein vereinfachtes und produktives Lernumfeld zu bieten. (vgl. Patreider 2007)

Viele Kinder die in abgelegenen Regionen Tansanias in die Schule gehen, müssen nach wie vor mehrere Kilometer Fußweg zur Schule aufwenden und sind deshalb im Unterricht zwangsmäßig müde und unkonzentriert. Um dem vorzubeugen, war ein Internat die beste Lösung, welches jedoch einen hohen finanziellen Aufwand bedeutete. Schwester Josefi und die „Friends of Sanya Juu“ sorgten dafür, dass die Dreikönigaktion Deutschland das Projekt mitfinanzierte, welche die erste Phase des Schulbaus ab dem Jahre 1995 ermöglichte. Weiters gab es Finanzmittel von der tansanischen Regierung und die Diözese Moshi unter der Leitung von Priester Philbert Vumilia Lyimo, begleitete die Gründung und Verwaltungsgrundlagen der Schule. (vgl. Patreider 2007)

Bis ins Jahr 1999 wurde die Schule ausgebaut und es wurde ebenso weiter nach Geldern und Unterstützung gesucht. 1996 bis 1998 wurde dafür gesorgt, dass die Schule einen Trinkwasserzugang erhielt. Im gleichen Zug wurde ein Brunnen im Dorf Sanya Juu errichtet, da dieses durch die Ablegenheit nur Zugang zu offenen Wasserquellen hatte. Durch Philbert Vumilia Lyimo wurde eine dreizehn Kilometer entfernte Quelle vom Kilimanjaro kommend, entdeckt, die freigelegt wurde. Die Verbindungsleitung zum Brunnen im Dorf wurde durch die finanzielle Unterstützung des Kindermagazins „Regenbogen“ realisiert. Der damalige Verantwortlicher der Zeitschrift Mag. Karl Schnabel sorgte dafür, dass in verschiedenen Schulen in Österreich durch die Aktion „Kinder für Kinder“, Spenden gesammelt wurden. (vgl. Patreider 2007)

Im Jahre 1998 wurden neben dem Trinkwasserzugang, ein Konvent auf dem Schulareal gebaut, sowie die Innenausstattung der Schule und notwendige Materialien für den Schulalltag besorgt. Dieses Vorhaben wurde von Miserero Aachen und Missio Kärnten unterstützt. (vgl. Maningi 2011)

Ab dem Jahre 1997 kam es hauptsächlich durch die Spendensammlung der Friends of Sanya Juu und Zuschüsse durch die Kärntner Landesregierung, zum Bau der Unterrichtsgebäude und der Unterkünfte für Schülerinnen. Weiters wurden im Jahre 1998 Lehrer- und Personalgebäude, eine Küche, sowie ein Speise- und Gemeinschaftssaal für SchülerInnen, durch die Unterstützung der Marianmiller Patres und die Dreikönigsaktion Österreich, errichtet. Zusätzlich wurde die Schule, Mithilfe des österreichischen Außenministeriums, mit Elektrizität versorgt. (vgl. Maningi 2011)

Bis 2000 wurden Leitungen und Zugangsmöglichkeiten an das tansanische Stromnetz installiert und erweitert. Während noch in Naibili gebaut wurde, sorgten Schwester Josefi und Priester Lyimo für die Registrierung der Schule beim Bildungsministerium Tansania. So bekam die Schule die Zulassung die Schulstufen Form I bis IV zu lehren, eine Erweiterung müsste im Verlauf der Jahre neu angesucht werden. (vgl. Maningi 2011)

Dies führte zur Eröffnung der Schule im Januar 2000. Im ersten Jahr wurde lediglich die Form I mit 52 Schülerinnen unterrichtet. Diese wurden von fünf LehrerInnen und Missionsschwestern betreut. Neben diesen wurden in der Schule Hilfskräfte angestellt, welche sich um die Schülerinnen und die LehrerInnen kümmern sollten. (vgl. Maningi 2011)

Die Einschulungsraten blieben konstant, so wurden jedes Jahr in etwa 50 Schülerinnen eingeschult. Ab dem Jahre 2004 stiegen die SchülerInnenzahlen. Im Jahre 2009 zum Beispiel gab es insgesamt 95 neue Schuleinschreibungen. Rein statistisch hätte es vor 2004 schon um einiges mehr Schülerinnen gegeben, aber dadurch, dass es nur eine begrenzte Kapazität in Bezug auf die Infrastruktur der Schule gab, musste die SchülerInnenzahl klein gehalten werden. Durch den Ausbau der Schule im Jahre 2004 mit der finanziellen Unterstützung der Kärntner Landesregierung, konnten weitere Mädchen zum Unterricht zugelassen und neue LehrerInnen angestellt werden. (vgl. Maningi 2011)

Eine zusätzlich sehr effiziente Erweiterung war das Maturaprojekt „Erneuerbare Energie“. Durch die Mithilfe von Schülern aus der Höheren technischen Lehranstalt Mössingerstraße in Klagenfurt, wurden in den Jahren 2006 bis 2008, Warmwasserkollektoren sowie eine Photovoltaikanlage; installiert. Dieses Projekt wurde ebenfalls von der Kärntner Landesregierung und der Austrian Development Agency finanziert. (vgl. Maningi 2011)

Durch diese neuen Errungenschaften gab es teilweise warmes Wasser und Strom aus Eigenerzeugung. Die neuen technischen Anlagen sind nach wie vor im täglichen Betrieb und sehr hilfreich für die Schule. Trotzdem reichen diese nicht aus die gesamte Schulinfrastruktur auf Dauer zu versorgen, so ist die Schule nach wie vor vom Stromnetz Tansanias abhängig, dennoch erlaubten diese technischen Hilfsmittel die Entlastung des ohnehin begrenzten Budgets. (vgl. Maningi 2011)

Im Jahre 2009 bekam die Direktorin Schwester Alida Kavishe die Zustimmung vom Staat, neben der Secondary- noch eine High School zu eröffnen, was einen neuerlichen Ausbau der Lehrerunterkünfte, des Schulgebäudes und der Schlafsäle, sowie die Verstärkung des

LehrerInnenapparats im Jahr 2010, durch die Unterstützung der Kärntner Landesregierung, zur Folge hatte. Die High School Sanya Juu wurde schließlich mit einem großen Fest, genau zum zehnjährigen Jubiläum der Schule, im August 2010 eingeweiht. (vgl. Maningi 2011)

Im Jahre 2009 hatte die Schule laut Angaben von Kavishe und Maningi insgesamt etwa 300 Schülerinnen und sechzehn angestellte LehrerInnen. Heute hat sich hinsichtlich dessen einiges verändert. Die High School umfasst 66 Mädchen, während 361 Schülerinnen die Secondary School besuchen. Durch die Vergrößerung der Schulinfrastruktur konnte so ein kontinuierlicher SchülerInnenzuwachs entstehen. (vgl. Maningi 2011; Kavishe 2009)

Das Projekt hat sich nach Ansichten der Autorin dieser Arbeit, äußerst gut etabliert und zurzeit nur eine geringe Abhängigkeit von außenstehenden Geldgebern. Das Projekt war von Anfang vom Prinzip „Hilfe zu Selbsthilfe“ geprägt, welches in die lokalen Gegebenheiten integriert werden konnte. Die Schule kann die Schülerinnen und LehrerInnen weitgehend selbst versorgen. Die Finanzmittel von außen fließen meist nur in die Unterstützung der Schülerinnen, welche sich keinen Aufenthalt in einer Privatschule leisten könnten. (vgl. Maningi 2011, Kavishe 2009)

9.2 Finanzierung der Visitation Secondary Girls School und der High School Sanya Juu

Die Schule hat den Status einer Privatschule, was bedeutet, dass jegliche finanzielle Mittel ohne die Hilfe des Staates erarbeitet werden müssen. Die Schule ist also weitgehend von den jährlichen Schulgebühren, in Euro umgerechnet betragen diese etwa 375 Euro, sowie den Spendeneinnahmen der Friends of Sanya Juu abhängig, wobei diese sich aus den alltäglichen Finanzierungen weitgehend zurückgezogen haben, da die gewonnene Selbstständigkeit der Schule stets erhalten bleiben soll. (vgl. Kavishe 2009)

Die finanziellen Ausgaben der Schule sind recht hoch, denn es müssen die Gehälter von LehrerInnen gezahlt werden und teilweise Nahrungsmittel gekauft werden. Die meisten Nahrungsmittel erwirtschaftet die Schule selbst, sowie die Ausstattung von Arbeitsmaterialien, Transportmittel, Schulmobiliar, Strom, Medikamente und die Ausrüstung im Haushalt. (vgl. Kavishe 2009)

Wie schon bereits erwähnt finanziert sich die Schule mittlerweile weitgehend selbst. Durch die Einnahmen der Schulgebühren sind die Unterkunft und die Versorgung der Mädchen

jedes Jahr abgesichert. Sehr von Vorteil, hinsichtlich der Versorgung von den Schülerinnen, ist für die Schule, die geographische Lage am Kilimanjaro, denn das Gebiet ist sehr fruchtbar und lässt fast das ganze Jahr eine erträgliche Bewirtschaftung zu, was einiges zur Selbstversorgung der Schule beiträgt. (vgl. Kavishe 2009)

Ein Aspekt, den es hier näher zu betrachten gibt ist die Finanzierung jener Mädchen, welche sich ohne die Unterstützung des Vereins „Friends of Sanya Juu“, eine solche Schulausbildung nicht leisten könnten. (vgl. Maningi 2011) Die meisten dieser Mädchen kommen aus ärmlichen Verhältnissen aus der Umgebung. Viele dieser Kinder sind Halb- oder Vollwaisen und die alleinerziehenden Eltern könnten sich die Finanzierung einer fördernden Schule, aus existenziellen Gründen nicht leisten. Einige dieser Kinder haben Eltern aufgrund von HIV/ Aids oder Malaria verloren, denn Medikamente sind teuer und für den Großteil der Bevölkerung kaum erschwinglich. (vgl. Kavishe 2009)

Weiters sind unter den gesponserten SchülerInnen oftmals Scheidungskinder, die meist von ihren Vätern nicht unterstützt werden und so die alleinige Obhut den Müttern überlassen wird. (vgl. Kavishe 2009) Scheidung wird in vielen Teilen Tansanias laut Cutrufelli, als unwürdig und verachtenswert betrachtet, besonders in ländlichen Gegenden. Die christlichen Gemeinschaften sind oftmals sehr gläubig und verurteilen besonders Frauen, welche eine Scheidung vollzogen haben. (vgl. Cutrufelli 1983: 50ff.)

Oftmals passiert es, dass Frauen aus zurückgezogenen Gemeinschaften ausgestoßen werden oder sie dürfen nur mehr gering am Alltag der jeweiligen Gemeinschaft teilnehmen. Die Kinder erleiden in diesem Fall dasselbe Schicksal wie deren Mütter. (vgl. Cutrufelli 1983: 50ff.)

Wie am Anfang der Arbeit erwähnt, gehören Kinder rein gesetzlich zum Mann, was manchmal bedeuten kann, dass Frauen, im Streitfall, die Kinder entzogen werden können. Viele Ethnien und Volksgruppen glauben, wenn die Kinder bei betroffenen Frauen hinterlassen werden, müssen diese genauso behandelt werden wie sie. (vgl. Cutrufelli 1983: 50ff.)

Zwischen 2003 und 2009 hat der Verein „Friends of Sanya Juu“ in etwa 70000 Euro in die Ausbildung von Mädchen aus einkommensschwachen Familien investiert. Seit dem Jahre 2006 hat der Verein die Finanzierung erhöht und gewährleistet der Schule um die 15000 Euro pro Jahr. Im Jahre 2011 wurde so der Schulbesuch von 25 Mädchen in der Secondary School und fünf Mädchen in der High School, finanziert. Die Zahlen mögen gering wirken,

aber die Schuldauer muss mit einbezogen werden. Die Secondary School umfasst insgesamt sechs Schuljahre und die High School zwei Jahre, was bedeutet, dass der Verein für mindestens sechs Schuljahre pro Mädchen aufkommen muss. (vgl. Maningi 2011)

Weiters wird die Schule mittlerweile mehrfach von VoluntärInnen besucht und unterstützt. Diese sind meist österreichische StudentInnen oder Lehrkräfte, welche sich durch einen Aufenthalt an der Schule ein genaueres Bild vom tansanischen Schulalltag machen wollen und tatkräftig die dort beschäftigten LehrerInnen unterstützen. (vgl. Maningi 2011)

Bevor sich die „Friends of Sanya Juu“ auf die Aquisition von Schulgeldern konzentriert haben, halfen sie am Aufbau und der Organisation der Schule jahrelang, sowohl finanziell als auch personell mit. (vgl. Patreider 2007)

Hier soll ein Bezug zur These über den Zugang von Bildung für Frauen und Mädchen hergestellt werden. Die Schule ist zwar eine private Sekundarschule, was eine gewisse Gesellschaftsschicht ausschließen könnte, kann aber durch die Unterstützung des österreichischen Vereins, einige Mädchen aus ärmlichen Verhältnissen, wo teilweise nach wie vor konservative und veraltete Gesellschaftsformen existieren, unterstützen. Durch die Integrierung vieler verschiedener Gesellschaftsschichten, aus denen die Mädchen kommen und einer konsequenten emanzipatorische Aufklärungsarbeit innerhalb der Schule, kommt es zu wichtigen Diskursen, zum Beispiel über Veränderungen von Moralvorstellungen, welche sonst kaum in den Familien thematisiert werden. Diese emanzipierten Vorstellungen und Ideen, werden an die Familie und bestenfalls an die gesamte Gemeinschaft aus welcher die jeweiligen Mädchen kommen, weitergegeben.

Aus dieser Entwicklung kann ein weitreichender kritischer Diskurs etabliert werden und schrittweise ein Gesellschaftswandel mit emanzipatorischen Grundzügen beginnen. Dieser Aspekt verweist wiederum auf die These, dass Bildung als emanzipatorisches Instrument besonders in Schulen eingesetzt werden kann. An dieser Stelle soll auch erwähnt werden, dass es bereits viele Frauen in Tansania gibt, die solche Prozesse initiiert und erfolgreich in die Lebenswelt integriert haben, doch meist waren Frauen aus ärmlichen, ruralen Gebieten davon weitgehend ausgeschlossen.

Trotz Unterstützung von außen und weitgehender Selbständigkeit muss die Schule beständig sparen, denn die Schulgebühren für ein Jahr sind im Vergleich zu anderen Privatschulen gering. Weiters gibt es viele Eltern, welche die Schulgebühren nicht zum geforderten Zeitpunkt zahlen können. Meistens gewährleistet die Direktorin Schwester

Alida Kavishe einen Aufschub, denn die einzige Möglichkeit wäre sonst die Mädchen aus der Schule zu entlassen, was aber nach Erachten der Direktorin, weder produktiv noch nachhaltig wäre. Besonders nicht in Bezug auf den Bildungsstandard von Frauen, denn es gibt ihres Erachtens zu viele SchulabbrecherInnen in Tansania. So versucht Schwester Alida Kavishe jedes Jahr so vielen Mädchen wie möglichen den Schulbesuch zu ermöglichen. (vgl. Kavishe 2009)

9.3 Zielen und Prinzipien des Vereins Friends of Sanya Juu, sowie der Secondary Visitation Girls School

Die Ziele und Prinzipien dieser Arbeit beziehen sich ausschließlich auf den Aspekt Frauen und Bildung, was dementsprechend nicht alle anderen betrifft. Weitere Prinzipien können im Vereinsstatut des Vereins „Friends of Sanya Juu“ online nachgelesen werden.

Der Verein möchte mit finanzieller, sowie personeller Unterstützung, das Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ umsetzen. Der Verein fokussiert sich im Besonderen, vor allen auf die Förderung von Frauen und Mädchen in Tansania, lokalisiert auf die Region Kilimanjaro. (vgl. Vereinsstatut 2009: 2f.)

Die Schule und ihre Besucherinnen sind sehr vielfältig, kommen aus verschiedenen Gesellschaftsschichten, sowie einheimischen und religiösen Volksgruppen. Dabei achtet die Schule besonders auf die gleiche Behandlung aller SchülerInnen, unabhängig von deren Herkunft oder Klasse. (vgl. Vereinsstatut 2009: 2f.)

Diesen Aspekt ist von großer Bedeutung für diese Arbeit, da eine These besagt, dass durch konservative Gesellschaftsformen geschlechterspezifische Unterschiede gemacht werden. In der Schule in Sanya Juu soll genau solchen Strukturen entgegnet werden. Themen wie Stereotypisierung, „Frauenbilder“, Emanzipation oder Rollenverteilungen im Alltag oder der Berufswelt, werden oftmals aufgegriffen und von LehrerInnen, sowie Schülerinnen immer wieder neu bearbeitet.

Dieser Aspekt hat wiederum äußerste Relevanz für diese Arbeit und für die Schülerinnen, denn es wird versucht ein stetiges nachhaltiges Bewusstsein zu schaffen. Dadurch kann innerhalb der Schulgemeinschaft, gegen Tabuisierungen und Abwertungen des weiblichen Geschlechts, entgegen gewirkt werden.

Weiters will der Verein, sowie die Vertretung der Schule, zur Armutsbekämpfung in Tansania einen positiven Beitrag leisten, denn durch mehr Bildung und Emanzipation von

Frauen kommt es zur Aufwertung dieser. Schließlich können diese für sich einen nachhaltigen Weg für die Zukunft wählen, denn durch ausreichende Bildung entwickelt sich laut Sesink eine persönliche Wahlmöglichkeit, die individuell ausgeübt werden kann. (vgl. Vereinsstatut 2009: 2f.)

Ein weiteres wichtiges Ziel, hauptsächlich für den Verein, ist es hier zu Lande ein besseres Verständnis für die Situation vieler Menschen in Tansania, besonders hinsichtlich der Frauen, herzustellen. Das Bewusstsein zur Unterstützung anderer, ist nach Ansichten des Vereins, in vielen Teilen Österreichs noch zu wenig verbreitet und nachvollziehbar gemacht worden. (vgl. Vereinsstatut 2009: 2f.)

10. Fazit

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden die heterogenen tansanischen Gesellschaften, im Besonderen Frauen, seit den Kolonialherrschaften, mit Fokus auf den Bildungssektor, historisch analysiert. Dabei haben sich folgende Ergebnisse und Thesen herauskristallisiert, die es nun zu duplizieren gilt:

Im ersten Teil der Arbeit wurde der Fokus auf das Thema Bildung gelegt und der für diese Arbeit essenzielle Begriff definiert, sowie thematisch eingegrenzt. In weiterer Folge wurde der Terminus Gender erklärt, sowie die Theorie der doppelten Vergesellschaftung von Regina Becker-Schmidt erläutert und in Relation mit tansanischen Frauen in ruralen Gegenden und einkommensschwachen Familien lebend, gesetzt.

Hinsichtlich der Rollen von Frauen wird im Verlauf der Arbeit die Hypothese bestärkt bzw. verifiziert, dass viele Vorstellungen, wie eine Frau zu leben hat und was für Aufgaben diese erfüllen soll, durch Fremdbestimmung und die Legitimierung von sozialen Vorstellungen als Normen in der Erziehung, erzeugt bzw. determiniert werden. Daraus folgend lässt sich konstatieren, dass die Bereitstellung von Schulen unzureichend ist, um eine substanzhaltige Bildung zu gewährleisten, sondern dass Erziehende, wie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, bereits vorher im Bildungsprozess auf aufklärende Art und Weise in den Emanzipationsprozess eingebunden werden sollten. Zur Förderung eines qualitativen Unterrichts, sollten gerade auch LehrerInnen dementsprechend geschult bzw. ausgebildet werden.

Erziehung und Bildung sind eindeutig von Kulturen und Gesellschaften abhängig. Dies führt zu einem weiteren zentralen Aspekt im ersten Teil dieser Arbeit, nämlich dass

Pädagogik im Bildungsbereich als emanzipatorisches Instrument konservative bzw. vorherrschende Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse entkräftet, sowie allgemein eine Emanzipation von Kindern und auch Erziehenden, fördern kann. Im tansanischen Kontext trifft die Aussage nach Ansichten der Verfasserin zu. Durch Pädagogik kann weiters ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs über die vorherrschende Gesellschaftsstruktur, über soziale Normen und Vorstellungen eingeführt und idealerweise vorangetrieben werden.

Um derartige Modernisierungen in einer Gesellschaft, die unter anderem benötigt werden, um nachhaltige Emanzipationsprozesse herzustellen, sollten meiner Ansicht nach, weitgehend aus dem Inneren einer Gesellschaft heraus entstehen. Die wichtigsten Akteure in diesen Prozessen sollten Frauen selbst sein, denn durch deren Willen und Mut zur Eigenständigkeit, könnten viele patriarchale Strukturen aufgebrochen und dadurch Emanzipation zugelassen werden. Um dies zu erlangen muss gerade bei Frauen, die aus ärmlichen oder ruralen Verhältnissen kommen, konsequente Aufklärungsarbeit, am besten nach deren eigenen Vorstellungen, geleistet werden. Eine Unterstützung von außen sollte lediglich als Hilfestellung verstanden werden und es gilt die Übertragung eines westlichen Modells zur Verbesserung des Lebens von Frauen und Mädchen in Tansania, zu vermeiden.

Der Umgang mit Bildung im Allgemeinen und im Spezifischen mit Frauen während der Kolonialzeit ist von geringer bzw. keiner Auseinandersetzung seitens der damaligen Regierungen und besonders nach Ansichten der Verfasserin dieser Arbeit, geprägt worden. Egal ob deutsche oder britische Bildungspolitik, Frauen, sowie die restlichen Teile der Bevölkerung wurden größtenteils ignoriert oder ausgenutzt. Frauen wurden besonders durch die Kolonialzeiten zu stereotypischen Gesellschaftsbildern und Vorstellungen patriarchaler Ideale erzogen.

Obwohl patriarchale Strukturen schon in Gesellschaftssystemen vor den Kolonialherrschaften herrschten, hatten Frauen dennoch eine respektable und gleichwertige Stellung in den meisten Volksgruppen Tansanias. Es herrschte eine Aufgabenteilung vor, durch welche Frauen in der Organisation der jeweiligen Gemeinschaft mitwirken konnten, was ihnen durch die Deutschen und Briten größtenteils vorenthalten wurde.

Dieser Umstand bestärkt die Hypothese, dass Frauen, aufgrund der konservativen Einstellung der kolonialen Gesellschaften, nicht die Macht bzw. Möglichkeit dazu hatten, sich gegen diese Restriktionen zu wehren. Die historische Abhandlung, mit besonderem Fokus auf die Vorstellungen von Frauen, unterstreicht die These, dass diese konservativen, untergeordneten Stellungen, besonders durch die Kolonialzeit, etabliert wurden. Frauen hatten durch die sogenannte „positive Europäisierung“ ihren Status in den einheimischen Bevölkerungen verloren und ihnen wurde die Möglichkeit entzogen, nachhaltige Bildung wahrzunehmen. Die Schulen der Regierung schränkten den Zugang zu Bildung für Frauen stark ein. Erst durch den britischen Gouverneur Cameron kam es zur Gründung von staatlich organisierten Mädchenschulen, welche jedoch einen marginalen Teil, im Vergleich zu den Möglichkeiten der männlichen Bevölkerung, darstellten.

Die Missionsschulen waren für die Teilnahme von Frauen und Mädchen am Unterricht zwar etwas offener, doch aus der Motivation heraus, die Verbreitung des Christentums zu fördern. Die Einschulung von Frauen in Missionsschulen hatte dementsprechend nur bedingt etwas mit Emanzipationsprozessen gemeinsam. Frauen und Mädchen wurden im Missionsunterricht zu guten und hörigen, sowie streng gläubigen Hausfrauen und Müttern erzogen, was deren Emanzipation gewissermaßen einschränkte und die These der konservativen Gesellschaftsstrukturen, welche eine Emanzipation hemmten, nur untermauert. Diese konservativen Gesellschaftsvorstellungen gingen von beiden handelnden Autoritäten – nämlich den beiden Kolonialherrschaften und protestantischen bzw. katholischen Missionen – aus und erzeugten ein Gesellschaftsbild, das bis heute in vielen Teilen von tansanischen Gesellschaften verinnerlicht und als legitim angesehen wird.

Der schulische Zugang während der Kolonialzeit war für alle tanganyikanischen EinwohnerInnen höchst eingeschränkt, außer die Kolonialmächte sahen in der Erziehung und Bildung bestimmter Bevölkerungsteile, einen Nutzen für die eigene Regierung. Durch die (Bildungs-) Politik der Briten – wie beispielsweise die „Indirect Rule“ – wurde der Bildungszugang für Frauen erschwert, da die ethnisch verschiedenen Gemeinschaften, durch die Beeinflussung der Regierung und unter anderem durch eigene Wertvorstellungen, kaum fördernde Mittel bereitstellten oder sich mit dem Thema auseinandersetzen wollten.

Nyerere setzte sich kurz vor der Unabhängigkeit sehr für Frauen im Bildungssektor, sowie für die Etablierung eines eigenständigen, sozialistischen Tansanias, ein. Dafür brauchte er Unterstützung im politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bereich. Nyerere bildete mit

Hilfe der TANU den Grundstein für eine emanzipatorische Bildungspolitik und stellte als eines der ersten freien Länder Afrikas eine Vorbildfunktion dar. Trotzdem konnte er nicht all seine Versprechen erfüllen und vernachlässigte, nach seinem Sieg über die deutsche und britische Herrschaft, unter anderem die Förderung von Frauen und schaffte es nicht einen nachhaltigen Diskurs zu diesem Thema zu etablieren.

Zusammenfassend sollte über die Zeit Nyereres festgehalten werden, dass der afrikanische Sozialismus in der Theorie zwar allen Mitgliedern Unterstützung und einen Neuanfang versprach, doch durch das Scheitern seiner Politik kam es nicht zur Realisierung dieser Ziele. Vielmehr wurde das Interesse auf andere Bereiche gelenkt. Bildung sollte zwar gefördert werden, aber diese musste aufgrund anderer Umstände, wie den Nahrungskrisen, sowie unzureichendem Budget der Regierung Tansanias, in den Hintergrund treten.

Nyerere bedauerte diese Entwicklung, vor allem die Tatsache, dass besonders Frauen aus einkommensschwachen Bevölkerungsschichten, nicht mehr Chancen auf Gleichstellung und höhere Schulbildung bekamen. Es gab während seiner Amtszeit immer die Schulpflicht, welche aber an vielen Orten nur sehr unzureichend eingehalten wurde. Gerade nach der Nahrungskrise waren Familien, deren Einkommen auf agrarischen Produkten basierte, auf Arbeitskräfte und Subsistenzwirtschaft angewiesen, welche mehrheitlich aus Frauen bestanden. Trotzdem sollten hier die Erfolge und Bemühungen Nyereres Berücksichtigung finden und nicht unerwähnt bleiben.

Ein weiterer wesentlicher Akteur, welcher die Bildungspolitik Tansanias nachhaltig beeinflusste, waren die Vereinten Nationen. Durch die Etablierung und die praktische Ausübung des „Universal Primary Education“- Konzepts, kam es zu einem signifikanten Anstieg der Einschulungsraten in den Grundschulen. Seitens der Regierung wurde versucht Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern, Religionen und diversen einheimischen Gruppierungen zu minimieren, was besonders für viele Familien aus ärmlichen Verhältnissen einen Vorteil darstellte. Durch Massenbildung wurde Bildung für eine hohe Anzahl von SchülerInnen zugänglich.

Weiters wurden in öffentlichen Schulen, durch Nyereres Sozialismus keine Schulgebühren mehr eingenommen. Dadurch litt vielerorts aber der Unterricht, denn es wurde weniger auf Qualität gesetzt, dadurch, dass der Bildungssektor weniger Einnahmen hatte. Es sollten eigentlich die Prinzipien des afrikanischen Sozialismus gelehrt werden, welche keine

Elitenbildung zuließen. Durch wirtschaftliche Probleme Ende der siebziger kam es wieder zur Einführung der Schulgebühren.

Die Schwierigkeiten der Regierung führten zur Entstehung von Privatschulen, unterstützt von wohlhabenden Eltern, denn Reiche hatten Geld für die Bildung derer Kinder und wollten, die bestmöglichen Schulen dafür. Dadurch kam es zu einer abwertenden Einstellung reicher Mitglieder der tansanischen Gesellschaften in Bezug auf staatliche Schulen. Diese konnten aus finanziellen Grundlagen, Lehrermangel, sowie Überfüllung der Klassenzimmer, mit gut ausgestatteten Privatschulen kaum mithalten. Dies führte verstärkt zu einer Klassengesellschaft.

Vielen Mädchen aus einkommensschwachen Familien wurde durch diese Entwicklung ein hochwertiger und nachhaltiger Bildungsweg verwehrt. Gerade diese Familien entwickelten wenig Bewusstsein für eine Ausbildung ihrer Töchter, wenn diese auf sozioökonomischer Ebene kaum bestehen konnten. Frauen und Mädchen wurden vielerorts als Arbeitskräfte benötigt und der Drang nach Wohlstand in der Bevölkerung legitimierte vielerorts die konservative Einstellung in Bezug auf Emanzipation. Unter diesen Umständen wollten viele (männliche) Bevölkerungsmitglieder keine Umorientierung der sozialen Rollenverteilung und dieses Thema fand kaum eine Diskursebene in der Gemeinschaft. Allgemein gesprochen, lässt sich eine faktische Emanzipation im Bildungssektor lediglich im Grundschulsektor, jedoch kaum in höheren Schulen, verorten.

Über die Zeit nach den Amtszeiten Nyereres und während der Liberalisierungsperiode Tansanias kann festgehalten werden, dass durch wirtschaftliche Probleme die Regierung viele Vorhaben zwar theoretisch festlegen, aber nicht genügend praktisch umsetzen konnte. Es fehlte an finanziellen Mitteln und durch den Einfluss verschiedener internationaler Institutionen, welche die tansanische Regierung finanziell unterstützten, blieb Tansania auch bildungspolitisch an gewisse Maßnahmen und Regelungen gebunden. Bildung wurde mit den Ressourcen und Bedingungen der Wirtschaft verknüpft, was zu einer Ökonomisierung dieses Bereichs führte.

Frauen hatten in diesem Konzept nur wenig Platz um sich zu entfalten und das Recht auf Emanzipation in seiner ganzen Fülle wahrzunehmen. Trotz aller Schwierigkeiten konnte ein signifikanter Anstieg an Schülerinnen festgestellt werden, sodass Tansania, ab den neunziger Jahren in Afrika eine Vorbildfunktion, in Bezug auf den Zugang und die Teilnahme an bzw. zu Bildung von Frauen und Mädchen, einnehmen konnte. In den

Primarschulen gab es prozentual beinahe gleich viele Mädchen wie Jungen, doch in höheren Schulen waren die männlichen Schüler, den weiblichen Schülerinnen zahlenmäßig weit überlegen.

Durch die „Musoma Resolution“ und durch Konzepte wie die „Universal Primary Education“ oder „Education for All“ wurde der Bildungszugang bzw. die Bereitstellung von Bildungsinfrastrukturen für Mädchen und Frauen kontinuierlich verbessert. Dennoch kann kritisch vermerkt werden, dass bei Mädchen und Frauen höhere Ausstiegsraten aus Schulen, aufgrund von sozialen und kulturellen Normen weiterhin eine Herausforderung darstellen. Immer noch werden viele Mädchen früh verheiratet und deren Familien sehen dadurch keinen Grund ihrem Kind eine Schulausbildung zu finanzieren. Bei Jungen ist das anders, denn diese sind für das Überleben und Bestehen der Familie verantwortlich und sollen deshalb höhere Schulen besuchen, soweit es den Familien finanziell möglich ist.

Eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf die Zeit während und nach Nyerere war, dass durch mangelnde ökonomische Möglichkeiten die Verhinderung von Emanzipationsprozessen stetig legitimiert wurde. Demnach stellt eine stabile Wirtschaftssituation für die Zukunft von Frauen eine wichtige Voraussetzung dar. Emanzipationsprozesse könnten durch eine bessere ökonomische Perspektive vorangetrieben werden. Hier müssten in den Gesellschaften Tansanias weitere spezielle Programme und Strukturen entstehen bzw. vorangetrieben werden.

Die Hypothese der konservativen gesellschaftlichen Vorstellungen und die Hypothese in Bezug auf die Rollen von Frauen, können somit durch diese Argumentation gestärkt bzw. verifiziert werden. Durch wirtschaftliche Stabilität könnte ein Diskurs, der sozial- und kulturell- ungleiche Normen hinterfragt, entstehen. Daraus könnte eine Neudefinition der Vorstellungen von Frauen in Tansania evoziert werden.

Abschließend soll hier nochmals das Schulbeispiel der „Secondary Visitation Girls School“ aufgegriffen werden. Die Schule hat sich durch Unterstützung und Mithilfe des Vereins „Friends of Sanya Juu“ relativ unabhängig von Fremdfinanzierungen gemacht. Das Projekt soll als positives und nachhaltiges Beispiel diese Diplomarbeit abschließen, denn wie im ersten Teil des Fazits bereits erwähnt wurde, sollten emanzipatorische Kräfte von der lokalen Bevölkerung selbst ausgehen und durch Frauen und deren Vorstellungen zum prädominierenden Gesellschaftsbild von Frauen gemacht werden. Diesbezüglich gibt

es schon einige viel versprechende Ansätze bzw. Projekte, aber gerade in ländlichen Gegenden, wie Sanya Juu, wurden Emanzipationsbemühungen oftmals vermisst.

Dennoch soll hier hervorgehoben werden, dass sich durch die Schule innerhalb der lokalen Gemeinschaft ein fortwährender, aufgeklärter Diskurs entwickelt hat. Da der Verein „Friends of Sanya Juu“ diverse Mädchen unterstützt, deren Familien sich keine höhere Bildung für ihre Töchter leisten können, wird der angesprochene Diskurs weiter getragen und idealerweise unter den Familienmitgliedern verbreitet.

Schließlich wird dadurch ein nachhaltiger Zugang zu Bildung geschaffen. Dieser beschränkt sich nicht nur darauf, so viele Mädchen wie möglich einzuschulen. Ein wesentliches Ziel ist es den Schülerinnen, neben dem klassischen Wissenstransfer, ein Bewusstsein für Bildung zu vermitteln. Es gilt besonders Frauen für die oben bereits erwähnten Emanzipationsprozesse zu sensibilisieren.

Als Ausblick kann hier festgelegt werden, dass mehr Schulen dazu aufgefordert werden sollten, Aufklärungs- und Emanzipationsarbeit kontinuierlich und langfristig zu leisten.

11. Quellenverzeichnis

11.1 Literaturquellen

Adick, Christel (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten: eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 - 1914- Frankfurt am Main; London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Aichinger, Gertraud (2007): Frauen in Afrika. In: Afrika verstehen lernen: 12 Bausteine für Unterricht und Projekte. Hg.: Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Akakpo- Numado, Sena Yawo (2007): Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika- Kolonien (1884- 1914). Frankfurt am Main, London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Albertini, Rudolf von (1985): Europäische Kolonialherrschaft 1880- 1940: Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, Band 14. Stuttgart: Steiner- Verlag Wiesbaden GmbH.

Ansprenger, Franz (1995): Schulpolitik in Deutsch- Ostafrika. In: Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika: Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald. Hg.: Heine Peter, Ulrich van der Heyden. Pfaffenweiler: Centarus Verlagsgesellschaft.

Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (2010): Soziologische Geschlechterforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Austen, Ralph A. (1968): Northwest Tanzania under German and British Rule: Colonial Policy and Tribal Politics, 1889- 1939. New Haven and London: Yale University Press.

Badinter, Elisabeth (2010): Der Konflikt. Die Frau und die Mutter. München: C. H. Beck.

Baer, Martin; Schröter, Olaf (2001): Eine Kopffjagd: Deutsche in Ostafrika. Berlin: Christoph Links Verlag- Links Druck GmbH.

Becker-Schmidt; Knapp, Gudrun- Axeli (2001): Feministische Theorien zur Einführung. Dresden, Hamburg: Junius Verlag GmbH.

Bendera, Stella J. (1996): Gender and Education in Tanzanian Schools. Dar Es Salaam: DUP Ltd.

Bendera, Stella J. (1997): Intervention for the Promotion of Girls Education in Tanzania. In: Papers in Education and Development, Number 18, 1997. University of Dar Es Salaam: A journal of the Faculty of Education, Adult Education Press.

Boissiere, Maurice (2010): Project Performance Assessment Report Tanzania. Report Number 55383. Document of the World Bank. Washington DC: World Bank..
[http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/E47151332B519C278525778400692CD7/\\$file/PPAR_Tanzania%20-%20First%20n%20Secondary%20Educ%20Dev%20and%20HR%20Dev%20Pilot.pdf](http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/E47151332B519C278525778400692CD7/$file/PPAR_Tanzania%20-%20First%20n%20Secondary%20Educ%20Dev%20and%20HR%20Dev%20Pilot.pdf)
[Zugriff: 23.01.2012]

Brandt, Willy (Ed.), (1985): The Arusha Conference (Conference on Southern Africa of the Socialist International and the Socialist Group of the European Parliament with the Front Line States, ANC and SWAPO, Arusha, Tanzania (September 4- 5 1984): Speeches: Nyerere, Julius. London: Socialist International, Stanhope Press.

Breitengroß, Jens Peter (1980): Wirtschaft und Wirtschaftspolitik in Tansania. In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Brockhaus- Lexikonredaktion (2003): Brockhaus Universallexikon von A- Z in 26 Bänden (Band 3). Leipzig, Mannheim: F. A. Brockhaus.

Buchert, Lene (1994): Education in the development of Tanzania: 1919 – 90: Eastern African studies. London: Currey [u.a.].

Van Buren, Linda (2005): Tanzania: Economy. In: Africa: South of the Sahara 2005, 34th Edition. Ed.: Frame, Murison. London, New York: Europa Publications, Taylor & Francis Group.

Cameron, John; Dodd, William A. (1970): Society, Schools and Progress in Tanzania. Oxford: Pergamon Press.

Chen, Marty (2008): Women and Employment in Africa: A Framework for Action. Harvard University: WIEGO Network.
<http://wiego.org/sites/wiego.org/files/publications/files/Chen-Women-Employment-Africa.pdf> [Zugriff: 23.01.2012]

Cole, J. S. R.; Denison, W. N. (1964): Tanganyika: The Development of its Law and Constitution in The British Commonwealth: Volume 12. London: Stevens and Sons Limited.

Cutura, Jozefina (2007): Voices of Women Entrepreneurs in Tanzania. Washington DC: World Bank: International Financial Cooperation.
http://www.publicprivatedialogue.org/workshop%202008/Voices%20of%20Women%20Entrepreneur_Tanzania_Final%205-2007.pdf [Zugriff: 04.09.2011].

Dahl, Inger (2010): Education, Capabilities and Development- Youth in Tanzania. Norwegian University of Life Science: NORAGRIC.
http://brage.bibsys.no/umb/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_14534/1/Masterthesis%20Inger%20Johanne%20Dahl.pdf [Zugriff: 4.6.2011].

Davidson, Euan (2004a): The Progress of the Primary Education Development Plan (PEDP) in Tanzania: 2002-2004. HakiElimu Working Paper Series, Number 2004.2. Dar Es Salaam: HakiElimu.
http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document71progress_pedp_en.pdf [Zugriff: 5.6.2010].

Davidson, Euan (2004b): Quality Education for All? Insights from Case Study Primary Schools in Tanzania. In: Papers in Education and Development. Journal of the Faculty of Education, Number 24. Dar Es Salaam: University of Dar Es Salaam.

Degele, Nina (2008): Gender/ Queer Studies: Eine Einführung. Paderborn: Willhelm Fink GmbH & Co. Verlags- KG.

Desselberger, Hermann (1980): Kolonialherrschaft und Schule in Deutsch- Ostafrika. In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Dodd, William A. (1968): Centralization in Education in Mainland Tanzania. In: Comparative Education Review, Volume 12, Number 3 in October 1968. Chicago for the Comparative and International Education Society: University of Chicago Press.

Donner- Reichle, Carola (1988): Ujamaadörfer in Tansania: Politik und Reaktionen der Bäuerinnen. University of California: Institut für Afrikakunde.

Englert, Birgit; Daley, Elizabeth (Ed.), (2008): Introduction. In: Englert, Birgit; Daley, Elizabeth (Ed.): Women's Land Rights & Privatization in Eastern Africa. Eastern African Series. Kampala, Nairobi, Dar Es Salaam: Foundation Publishers, Eastern African Education Publishers, E & D Vision Publishing.

Entwicklungspolitische Nachrichten (EPN), (1982): Informationen über uns und die dritte Welt: Zum Beispiel Tanzania. Heft Nummer 8/ 9. Herausgeber und Verleger: Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik: Wien.

Furley, O- W.; Watson T. (1978): A History of Education in East Africa. New York, London, Lagos: NOK Publishers Ltd.

Gibbon, Peter (Ed.), (1995): Merchantisation of Production and Privatisation of Development in Post- Ujamaa Tanzania: An Introduction. In: Liberalised Development in Tanzania. Uppsala: Nordiska Afrikainstitut.

Gründer, Horst (2004): Geschichte der deutschen Kolonien. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Halpern, Alexander (1991): Neuere Geschichte Tansanias. Diplomarbeit an der Universität Wien: Geisteswissenschaftliche Fakultät.

Hanak, Ilse (1995): Frauen in Afrika: „Ohne uns geht gar nichts!“. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel; Wien: Südwind Verlag.

Herzog, Jürgen (1986): Geschichte Tansanias: Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Hugo, Pierre (2000): Julius Nyerere: A critique. In: Politeia- Journal of the Department of Political Sciences and Public Administration. Volume 1, Number 1 in January 2000. South Africa, Pretoria: Unisa Press. <https://my.unisa.ac.za/portal/tool/fa0edd64-ecd6-4033-800a-25de3667a3ff/contents/publications/docs/POLIT191.pdf#page=7> [Zugriff: 08.10.2011].

Ikdahl, Ingunn (2008): 'Go home and clear the conflict': Human rights perspective on gender & land in Tanzania. In: Englert Birgit, Daley Elizabeth (Ed.). Women's Land Rights & Privatization in Eastern Africa. Eastern African Series. Kampala, Nairobi, Dar Es

Salaam: Foundation Publishers, Eastern African Education Publishers, E & D Vision Publishing.

Iiffe, John (1979): A modern history of Tanzania. Cambridge: Cambridge University Press

Ingham, Kenneth (1965): Tanganyika: The Mandate and Cameron, 1919- 1931. In: History of East Africa, Volume Two. Ed.: Vincent Harlow, E. M. Chilver and Alison Smith. London: Oxford University Press and Amen House.

Ingham, Kenneth (1965): Tanganyika: Slump and Short- term Governors, 1932- 1945. In: History of East Africa, Volume Two. Ed.: Vincent Harlow, E. M. Chilver and Alison Smith. London: Oxford University Press and Amen House

Jones, Thomas J. (1925): Education in East Africa. London: Edinburgh House Press and Washington DC: Phelps Stokes Fund.

Kaduma, L. M. (1974): Twenty Years of TANU 'Education'. In: Towards Ujamaa: Twenty Years o TANU Leadership. Ed.: Ruhumbika. Kampala, Nairobi, Dar es Salaam: East African Literature Bureau.

Kassam, Yusuf (1994): Julius Kambarage Nyerere (1922-). In: Prospects: The quarterly review of comparative education, Volume XXIV, Number 1/2. Paris, UNESCO: International Bureau of Education.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/nyerere.pdf [Zugriff: 18.10.2011].

Kaziri, Modest G. (Ed.), (2004): Tanzania Educational Directory. Dar Es Salaam: Universal Business Directories Ltd.

Künzler, Daniel (2010): Bildungskonvergenz in der globalen Gesellschaft. In: Soziologie der globalen Gesellschaft: Eine Einführung. Hg.: Franz Kolland, Petra Dannecker, August Gächter, Christian Suter. Wien: Mandelbaum Verlag.

Kweyuh, Pamphil (1995): The Social Summit and women's realities in Poverty: A woman's burden. In: GendeReview: Kenya's Women and Development Quarterly. Volume 2, Number 1, March 1995. Nairobi: Signal Press Ltd.

Lang- Wojtasik, Georg; Lohrenscheid Claudia (Hg.), (2003): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung: 25 Jahre ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik): Diskurse und Perspektiven. Frankfurt am Main, London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Legum, Colin (2000): Opinion:Renaissance: Romantic realism. In: Politeia- Journal of the Department of Political Sciences and Public Administration. Volume 1, Number 1 in January 2000. South Africa, Pretoria: Unisa Press.
<https://my.unisa.ac.za/portal/tool/fa0edd64-ecd6-4033-800a-25de3667a3ff/contents/publications/docs/POLIT191.pdf#page=7> [Zugriff: 08.10.2011].

Lema, Elieshi; Mbilinyi, Marjorie; Rajani, Rakesh (Ed.), (2004): Nyerere on Education; Nyerere kuhusu Elimu. Dar Es Salaam: HakiElimu.

Listowel, Judith (1965): The Making of Tanganyika. London, Toronto: Chatto and Windus Ltd; Clark Irwin & Co Ltd.

Loxley, John (1979): Monetary Institutions and Class Struggle in Tanzania. In: Towards Socialism. Ed.: B. U. Mwansasu, Cranford Pratt. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Löw, Birgit (2010): "Education for all" und "Inclusive Education". Bildungspolitische Herausforderungen für Tanzania. Diplomarbeit an der Universität Wien: Institut für Afrikanistik.

Makongo, Japhet; Rajani, Rakesh (2003): The Power of Information for School Governance: The HakiElimu Experience. HakiElimu Working Paper Series, Number 2003.1. Dar Es Salaam: HakiElimu.
http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document30power_information_school_govnc_en.pdf [Zugriff: 5.6.2010].

Markmiller, Anton (1995): „Die Erziehung der Neger zur Arbeit“. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Mbilinyi, Marjorie J. (1972): The State of Women in Tanzania. In: Canadian Journal of African Studies, Volume 6, Number 2. University of Alberta: The Canadian Association for African Studies. <http://www.jstor.org/pss/484210> [Zugriff: 18.10.2011].

Mbilinyi, Marjorie J. (2003): Equity, Justice and Transformation in Education: The Challenge of Mwalimu Julius Nyerere Today. Hakilemo Workingpaper Series, Number 2003.5.

http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document48equity_justice_transformn_edu_en.pdf [Zugriff: 25.10.2011].

Mehnert, Wolfgang (1993): Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik in Missions- und Kolonialpädagogik. In: Bildung und Erziehung: 46. Jahrgang, Heft 3, September 1993. Hg.: Adick, Mitter. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.

Melber, Hennig (1980): Erziehung zum Vertrauen in die eigene Kraft. Anspruch und Wirklichkeit. In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT), (o.J.): Education and Training Policy. Dar Es Salaam: MoEVT. <http://www.tzonline.org/pdf/educationandtraining.pdf>
Part 2: Aims and Objectivs of Education and Training:
<http://www.tzonline.org/pdf/Educationandtrainingpolicy02.pdf> [Zugriff: 1.6.2011].

Mmbaga, Dinah Richard (2003): Inclusive Education in Tanzania and the Global Discourse. In: Paper and Education: Journal and Faculty of Education. Volume 18, Number 23. Dar Es Salaam: University of Dar Es Salaam.

Mbelle, Amon; Katabaro, Joviter (2003): School Enrolment, Performance and Access to Education in Tanzania. Research Report Number 03.1. University of Dar Es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers Ltd.

Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Reinhold Krämer Verlag.

Morscher, Ursula (2001): Das Bildungswesen in Tanganyika von 1919 bis zur Unabhängigkeit. Diplomarbeit an der Universität Wien: Institut für Afrikanistik.

Motakef, Mona (2006): Recht auf Bildung: Das Menschenrecht auf Bildung und Schutz vor Diskriminierung : Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

http://www.antidiskriminierungsnetzwerk.eu/fileadmin/bilder/DIMIR-Recht_auf_Bildung.pdf [Zugriff: 18.10.2011].

Muganda, Clay (1998): Recognising women's special roles: Time for soul searching: Women performance in the General Election brews up a storm. In: GendeReview: Kenya's Women and Development Quarterly. Volume 5, Number 1, March 1998. Nairobi: Signal Press Ltd.

Mushi, Philemon Andrew K. (2009): History and Development of Education in Tanzania. Dar Es Salaam: University Press.

Ndembwike, John (2009): Tanzania: Profil of Nation. Dar es Salaam: New Africa Press.

Ndembwike, John (2010): Life in Tanzania today and since the Sixties. Dar Es Salaam: Continental Press.

Ndiaye, Aly (2001): Julius Nyerere über den afrikanischen Sozialismus: Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten. Kassel: AG Friedensforschung, Veranstalter des Friedenspolitischen Ratschlags. <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Afrika/nyerere.html> [Zugriff: 8.10.2011].

Nour, Salua (1980): Der ‚afrikanische Sozialismus‘: Kleinbürgerliche Herrschaftsideologie oder fortschrittliche Entwicklungsstrategie? In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Omari, I. M.; Materu, P. N. (1997): Critical Issues in Post Primary Education in Tanzania. In: Paper in Education and Development. Number 18, 1997. A Journal of the Faculty of Education. University of Dar Es Salaam: Adult Education Press.

Ondego, Ogova (1997): Obstacles to women's political empowerment in the case for voter education: Reflections on the debate that won't go away. In: GendeReview: Kenya's Women and Development Quarterly. Volume 4, Number 2, June 1997. Nairobi: Signal Press Ltd.

Plock, Luise; Weller, Dorothea; Phielepeit, Ute (Hg.), (2008): Zukunft braucht Erinnerung: Frauenleben in Tansania. Basel: Reinhardt Verlag.

Pöppelmeier, Eike (2007): Sozialraumorientierung als Ansatz in der in der Entwicklungszusammenarbeit. Hamburg: Diplomica Verlag.

Produlliet, Simone (1993): Missionarinnen, Missionierte und das europäische Frauenideal in Missions- und Kolonialpädagogik. In: Bildung und Erziehung: 46. Jahrgang, Heft 3, September 1993. Hg.: Christel Adick, Wolfgang Mitter. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.

Rajani, Rakesh; Omondi, George (2003): The Primary Education Development Plan (PEDP) A Summary. HakiElimu Working Paper Series, Number 2003.6. Dar Es Salaam: HakiElimu.

http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document68the_primary_edu_dev_plan_summary_en.pdf [Zugriff: 5.6.2010].

Robbins, David (2009): Southern African Regional Universities Association (SARUA) Handbook 2009: Tanzania. Pretoria: Color Press Ltd.
http://sanord.uwc.ac.za/usrfiles/users/9174080913/Southern_African_Regional_Universities_Association_handbook.pdf [Zugriff: 28.4.2011].

Sabary, Florian (2005): Genderbox: Frauenrechte: Länderprofil Tansania. Wien: Vienna Institute für Development and Cooperation (VIDC).

Sachs, Wolfgang (1980): Klassenbildung und Erziehungswesen in Tansania In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Schicho, Walter (Hg.), (2004): Tanzania. In: Handbuch Afrika, Band 3: Nord- und Ostafrika. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel Verlag GmbH.

Schrötter, Barbara; Hofer Christian (2009): Education- Identity- Globalization. In: Bildung- Identität- Globalisierung. Graz: Grazer Universitätsverlag, Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H.

Slezak Gabriele (2000): Länderprofil: Tansania: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Für die Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE). Wien: Südwind.

Smith, Rennie (1932): Education in East Africa I: Visit to East Africa. In: The Journal of the Royal African Society. Volume 31, Number 122 in January 1932. Oxford: Oxford University Press. <http://www.jstor.org/stable/716295> [Zugriff: 30.9.2011].

Smith, Rennie (1932): Education in East Africa III: Visit to East Africa. In: The Journal of the Royal African Society. Volume 31, Number 123 in April 1932. Oxford: Oxford University Press.
<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1p756767633A2F2F6A6A6A2E77666762652E626574++/stable/pdfplus/716703.pdf?acceptTC=true> [Zugriff: 30.9.2011].

Songora, Fortunata; Nsemwa, Mary (2006): Let Them Talk: Voices from the Friends of Education Movement in Tanzania. HakiElimu Working Paper Series, Number 2006.5. Dar Es Salaam: HakiElimu.
http://www.hakielimu.org/hakielimu/documents/document60let_them_talk_en.pdf [Zugriff: 5.6.2010].

Southern African Development Community (SADC), (2010): Regional Indicative Development Plan (RISDP). Gaborone, Botswana: SADC Headquarter.
<http://www.sadc.int/index/browse/page/104> [Zugriff: 02.09.2011].

Southern African Regional Universities Association (SARUA), (2009): Mainstreaming Higher Education in National and Regional Development in Southern Africa: Regional Country Profile: Tanzania. Johannesburg: WITS Management Campus.
http://www.sarua.org/files/publications/MRCIReport/MRCI_Tanzania.pdf [Zugriff: 28.4.2011].

Stabler, Ernest (1979): Kenya and Tanzania: Strategies and Realities in Education and Development. In: African Affairs, Volume 78, Number 310 in January 1979. Oxford: Oxford University Press. <http://www.jstor.org/stable/721373> [Zugriff: 18.10.2011].

Stephens, David (2007): Culture in Education and Development: Principles, practice and policy. Series: Bristol Papers on Education Number 3. Oxford: Symposium Books.

Stoecker, Helmuth (1991): Drang nach Afrika: Die koloniale Expansionspolitik und Herrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika von den Anfängen bis zum Ende des 2. Weltkrieges. Berlin: Akademie Verlag.

Temu, A. J. (1980): Tanzanian societies and colonial invasion 1875- 1907: Tanzania under Colonial Rule: for the historical Association of Tanzania. Kaniki (Ed.). Singapore: Singapore Offset Printing Pte Ltd.

Tenga, Nakazael; Peter, Chris Maina (1996): The Right to Organise a Mother of All Rights: the Experience of Women in Tanzania. In: The Journal of Modern African Studies, Volume 34, Number 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Tetzlaff, Rainer (1980): Der begrenzte Handlungsspielraum der tansanischen Staatsklasse zur Überwindung von Abhängigkeiten und Unterentwicklung: Zum Verhältnis von Bürokraten zu Bauern. In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Tripp, Aili Mari (1989): Women and the Changing Urban Household Economy in Tanzania. In: The Journal of Modern African Studies. Volume 27, Number 4. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.jstor.org/stable/161111?seq=2> [Zugriff: 02.09.2011].

Thürmer- Rohr, Christina (2004): Mittäterschaft von Frauen: Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Hg.: Becker, Kortendieck. Wiesbaden: VS- Verlag.

UNESCO (1990): Unesco World Declaration on Education for All. [http://ncpcr.gov.in/Reports/UNESCO World Declaration on Education for All%201990 .pdf](http://ncpcr.gov.in/Reports/UNESCO%20World%20Declaration%20on%20Education%20for%20All%201990.pdf) [Zugriff: 17.10.2011].

UNESCO (2007): Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: Will we make it? Oxford: Oxford Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> [Zugriff: 25.10.2011].

UNESCO (2008): Education for All Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality. Why governance matters. Oxford: Oxford Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf> [Zugriff: 06.02.2012]

Veit, Winfried (1980): Zu Theorie und Praxis sozialistischer Entwicklungswege in Afrika. In: Entwicklungsmodell Tansania: Sozialismus in Afrika: Geschichte Ökonomie, Politik

Erziehung. Hg.: Werner Pfennig, Klaus Voll, Helmut Weber. New York, Frankfurt: Campus Verlag.

Voß, Heinz- Jürgen (2011): Geschlecht: Wider die Natürlichkeit. Reihe theorie.org. Stuttgart: Schmetterling Verlag Gmbh.

Wainaina, Njoki (1995): The Girl Child in Africa: A woman's burden. In: GendeReview: Kenya's Women and Development Quarterly. Volume 2, Number 1, March 1995. Nairobi: Signal Press Ltd.

Wenke, Danja (2000): Das koloniale Erziehungswesen in Tanzania: Formale Schulbildung für Afrikaner unter deutscher Kolonialherrschaft 1884- 1914. Diplomarbeit an der Universität Wien: Institut für Afrikanistik.

Williams, Peter (2009): Sustaining UPE against the odds in Tanzania. In: Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa. Ed.: Lalage Bown. London: Council for Education in the Commonwealth Project Team- Commonwealth Secretariat,

White, Bob W. (1996): Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa, (1860-1960). In Comparative Education. Volume 32, Number 1 in March 1996. Oxon: Taylor and Francis Ltd. <http://www.jstor.org/stable/3099598?seq=14> [Zugriff: 04.10.2011].

Women In Development Southern African Awareness (WIDSAA), (2008): Beyond Inequalities 2008: Women in Southern Africa: A profile on the situation of women in Southern Africa produced by WIDSAA. Zimbabwe, Harare: Southern African Research and Documentation Centre (SARDC).

World Bank (2011): Gender Equality and Development. World Development Report 2012. Washington DC: World Bank.

Zulu, Itibari (2006): Critical Indigenous African Education and Knowledge. In The Journal of Pan African Studies Volume 1, Number 3 March 2006. Arizona and Los Angeles, USA: Ralph J. Bunche Center for African American Studies Library & Media Center, University of California, Los Angeles and JPAS.

11.2 Internetquellen

Becker-Schmidt, Regina (2003): Zur doppelten Vergesellschaftung der Frau. http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/becker_schmidt/becker_schmidt.pdf; bei Gender Politik online: http://web.fu-berlin.de/gpo/becker_schmidt.htm [Zugriff: 14.11.2010].

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DWS), (2011): Datenreport der Stiftung Weltbevölkerung 2011: Soziale und demographische Daten Weltweit. Hannover: DSW. <http://www.weltbevoelkerung.de/oberes-menue/publikationen-downloads/zu-unseren-themen/datenreport.html> [Zugriff: 22.01.2012].

Hirschfeld, Noreen (2008): Tansania- Die Auswirkungen der Globalisierung. In: Africa Positive: Politik und Wirtschaft. Dortmund: Africa Positiv. http://www.africa-positive.de/index.php?option=com_content&view=article&id=160:tansania-die-auswirkungen-der-globalisierung-&catid=35:politik&Itemid=53 [Zugriff: 21.10.2011].

Maningi, Renate (2011): Chronik: Gesegnete Jahre. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/gesegnete_jahre [Zugriff: 14.10.2011]

Maningi, Renate (2011): Eine Chance den Chancenlosen: Schulgeld für bedürftige Schülerinnen. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/eine_chance_den_chancenlosen [Zugriff: 14.11.2010].

Maningi, Renate (2011): Info Nummer 75. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/images/uploads/INFO_75_druckreif1.pdf [Zugriff: 14.10.2011].

Maningi, Renate (2011): Kindergarten KIA. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/friends_of_kia_kindergarten_kia_1991_bis_1994_und_weiter [Zugriff: 14.11.2010].

Patreider, Edith (2007): Sauberes Wasser für Sanya Juu. Wernberg, Kärnten: Friends of Snya Juu/ Missionskloster. www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/sauberes_wasser_fuer_sanya_juu [Zugriff: 14.10.2011].

Patreider, Edith (2009): Girls Secondary School Sanya Juu. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/girls_secondary_school_sanya_juu [Zugriff: 14.11.2010].

Pitamber, Sunita; Hamza, Amel (2005): United Republic of Tanzania: Multi- Sector Country Gender Profile. African Development Bank: Agriculture and Rural Development Department (ONAR). <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/ADB-BD-IF-2005-50-EN-TANZANIA-MULTISECTOR-GENDER-PROFILE.PDF> [Zugriff: 24.5.2010].

Sesink Werner (2000): Bildungstheorie: Begleitender Text zur Vorlesung 2000/2001. TU Darmstadt: Institut für Pädagogik. <http://www1.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/bt/material/SkrBdgTh.pdf> [Zugriff: 24.8.2010].

Tretiakov, I.P. (1963): Annex to the Report of Unesco Educational Planning Mission for Tanganyika: Technical Education in Tanganjika. WS/0463.133. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185108eb.pdf> [Zugriff: 14.10.2011].

Vereinsstatut (Friends of Sanya Juu) (2009): Solidarisch Handeln. Wernberg: Verein Friends of Sanya Juu. http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C3438/solidarisch_handeln [Zugriff: 14.10.2011].

11.3 Interview

Kavishe, Alida (2009): schriftliches Interview. Sanya Juu: Tansania.

11.4 Statistiken

UNESCO (2010): National literacy rates for youths (15-24) and adults (15+) <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/literacy.htm> [Zugriff: 24.5.2010].

UNESCO (2010): Data on school life expectancy (years) from primary to tertiary by country and sex. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/education.htm> [Zugriff: 24.5.2010].

The 2011 Mothers' Index Norway Tops List, Afghanistan Ranks Last, United States Ranks 31st. Westport CT: Save the Children. <http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0->

11.5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karte von Tansania unter <http://connectionkenya.files.wordpress.com/2008/08/tanzania-map.gif> [Zugriff: 5.6.2010]

Abbildung 2: Schneider, Gerlind (2007): Frauen in Afrika: Die alltäglichen Handlungsfelder von Frauen. S 326. In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Afrika verstehen lernen: 12 Bausteine für Unterricht und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.).

Abbildung 3: Karte von Deutsch-Ostafrika unter <http://www.worldwar1gallery.com/colonies/map06.png> [Zugriff: 28.09.2011].

Abbildung 4: Karte von Britisch-Tanganyika unter <http://www.probertencyclopaedia.com/photolib/maps/Map%20of%20Tanganyika%201932.jpg> [Zugriff: 28.09.2011].

Abbildung 5: Bild zur Unabhängigkeit: <http://theteacherscountry.files.wordpress.com/2011/06/independence.jpg> [Zugriff: 17.10.2011].

Abbildung 6: Privates Bild während des Aufenthalts in Tansania, August 2009: Die Förderunterrichtsklasse in Englisch.

11.6 Quellen im Anhang

Sr. Josefi (Edith Patreider) unter: http://www.kath-kirche-kaernten.at/images/slideshows-statisch/13164/000_1_sr._joe_und_kind_mit_blmchen_2001_large.jpg [Zugriff: 10.04.2012].

Die restlichen Bilder sind von der Verfasserin Angela Padma Wandl während ihres Aufenthalts in Tansania 2009 aufgenommen worden.

12. Anhang

12.1 Deutsche Zusammenfassung

In dieser Arbeit findet die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung in Bezug auf Frauen in Tansania aufgrund einer historischen Erarbeitung und Analyse seit der deutschen und britischen Kolonialzeit statt.

Durch die heterogene und vielschichtige Bevölkerung Tansanias liegt der Fokus bei Frauen aus ländlichen, sowie abgelegenen Regionen und ärmlichen Verhältnissen, die wenig bzw. kaum Zugang zu Bildung haben. Besonderes Augenmerk wird hinsichtlich dessen auf die Theorie der doppelten Vergesellschaftung von Regina Becker-Schmidt gelegt. Nach einer Erläuterung der wichtigsten Grundlagen der Theorie, wird diese mit dem Länderbeispiel Tansania assoziiert und dementsprechend mit den Hypothesen dieser Arbeit in Verbindung gebracht.

Weiters ist neben dem Fokus auf Frauen, auch Bildung für die vorliegende Arbeit essentiell. In der gesamten Ausarbeitung wird sich Bildung auf schulische Erziehung beziehen. Hinsichtlich Tansania wird die Arbeit vor allem mit der Frage nach einer pädagogischen Schulpolitik in Verbindung gebracht und bezieht sich mehrheitlich auf zwei Bereiche der Schulstruktur: dem Primar- und Sekundarschulsektor in Tansania.

Eine wichtige Hypothese dieser Arbeit behandelt die Möglichkeiten für Frauen in Bezug auf den Zugang zu Bildungsinstitutionen. In diesem Zusammenhang wird stets versucht einen erläuternden Vergleich zur männlichen Bevölkerung herzustellen. Weiters soll hinsichtlich des ungleichen Zugangs herausgefunden werden, welche Hintergründe und Legitimierungen diesen stützen. Dieser Aspekt ist sehr wichtig, um gesellschaftliche Normen und -Strukturen nachvollziehbar zu machen.

Die genannte Hypothese führt zu einer weiteren, die sich mit einer gesellschaftsspezifischeren Analyse der Bevölkerung Tansanias befasst. Hier wurde die These aufgestellt, dass viele Frauen, aufgrund von konservativen Gesellschaftsstrukturen weniger Zugang zu Bildung haben.

Laut der angesprochenen Hypothese können solche Strukturen nur dann gelöst oder verändert werden, wenn diese aus dem Inneren einer Gesellschaft bearbeitet bzw. hinterfragt werden. So können solche Veränderungen Frauen die Möglichkeit geben, einen

eigenen Weg der Emanzipation einzuschlagen, unabhängig von diversen (westlichen) Emanzipationsvorstellungen. Durch nachhaltige Bildungsstrategien und den Zugang zu Bildungsstätten sollten Frauen aus Eigeninitiative herausfinden, welche Möglichkeiten es in der jeweiligen Gesellschaft für sie gibt.

In diesem Zusammenhang entstand eine weitere Hypothese die besagt, dass nur durch eine Neudefinition verschiedenster gesellschaftlicher Vorstellungen von bzw. über Frauen, sich Emanzipation in allen Gesellschaftsschichten entfalten kann.

Die letzte genannte Hypothese führt zu einem weiteren wichtigen Aspekt: Bildung kann als emanzipatorisches Instrument wirken.

Weiters wird in dieser Arbeit versucht, nachhaltige Denkansätze zu artikulieren und Strategien für eine nachhaltige Emanzipation von Frauen in Tansania anzusprechen. In diesem Zusammenhang wird dokumentiert, welche Kräfte und Akteure sich für Frauen in Tansania im Bildungssektor eingesetzt haben bzw. heute nach wie vor einsetzen. Diese Analyse findet in den jeweiligen Abschnitten der historischen Entwicklung Tansanias statt und befasst sich diesbezüglich mit nationalen, internationalen, privaten und gesellschaftlichen Maßnahmen. Mit dieser Herangehensweise wird die Kolonialzeit Tansanias, die Zeit unter Nyereres Afrikanischen Sozialismus und danach analysiert.

Abgerundet wird die Arbeit mit einem aktuellen Beispiel einer Sekundarschule in Tansania. Die „Visitation Secondary Girls School“ soll hier ein Beitrag zur Frauen- und Bildungsförderung im tansanischen Schulwesen sein.

12.2 English Summary

The following paper will focus on female education in Tanzania. The analysis will be based on a historical perspective since the German and British colonial eras.

Due to the very heterogeneous and diverse population, this work will not address women from all social positions. Instead it will focus on women from rural, non-urban and poorer regions who have little or no access to education. Special attention is paid to the work and theory of Regina Becker-Schmidt entitled “Doppelte Vergesellschaftung von Frauen”. It will first elaborate Becker-Schmidt’s theory and afterwards draw specific examples of Tanzania in relation to this theory.

Secondly, education, especially the school system and its politics, form an essential part to this work. It will concentrate mostly on two areas of the educational system: the primary and the secondary sectors in Tanzania.

One of the most important hypothesis of this paper will be women's access to educational institutions in contrast to the male population. Gender still plays an important role as to what type of access is granted for the secondary school system. Given this unequal access, this work will highlight which reasoning and legitimacy lie behind it. It will give insights to Tanzania's societal norms and structures.

According to this hypothesis these structures can only be tackled and changed by efforts made from within a society. These changes can create the possibility for women to emancipate themselves to more freedom, uninfluenced by the western world's idea of emancipation. Women should be able to find possibilities on their own through sustainable educational strategies and access to educational institutions.

Followed by this hypothesis is then the notion that only through a redefinition of the different, already existing and dominating social values, emancipation will be possible in all social classes.

This last mentioned notion or hypothesis leads to yet another important aspect: education is the key to emancipation.

And finally, this work also tries to articulate strategies for a sustainable emancipation of women in Tanzania. To do so it will draw examples of which entities have supported and still support women in education today. This analysis will discuss Tanzania's historical development and its national, international, private and societal directives. Among others, it will include examples from the colonial era and Julius Nyerere's African Socialism.

And lastly, the paper will conclude with a current example of a Secondary School in Tanzania. The „Visitation Secondary Girls School“ will showcase Tanzania's efforts to promote women and education within the school sector.

12.3 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Angela Padma Wandl
E-Mail: padma.wandl@gmail.com
Geburtsdatum: 22. Oktober 1986
Geburtsort: Korneuburg (Niederösterreich)
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Berufserfahrung

Seit 02/2011: Juwelier Gertraud Gindl GmbH/ Diadoro Partner, Wien
Tätigkeitsbereich: Verkauf
03/2007- 02/2011: T- Mobile Austria GmbH, Wien
Tätigkeitsbereich: Promotion, Verkauf (Tele Ring und T- Mobile)
04/2006- 07/2011: Alcon Ophthalmika GmbH (Austria), Wien
Tätigkeitsbereich: kaufmännisch- administrative Tätigkeiten
11-12/2008 & 11-12/2009: Pirker Lebkuchen (Mariazeller Lebkuchen) - Pirker GmbH, Weihnachtsmarkt Rathausplatz, Wien
Tätigkeitsbereich: Verkauf
01/2006- 02/2007: Marktforschungsinstitut Markant Market Research (heute: Makam), Wien
Tätigkeitsbereich: Call-Center

Ferialpraktika:

07- 09/ 2009: Visitation Secondary School for Girls- Moshi, Tansania, Ostafrika
Tätigkeitsbereich: Englischunterricht und Englischnachhilfe

„Homeeconomics“- Lehrerin: Haushalts- und Wirtschaftslehre

07/2007 & 07/2008: IBM Österreich Internationale Büromaschinen Gesellschaft m. b. H.

Tätigkeitsbereich: kaufmännisch- administrative Tätigkeiten

07/2006: Gars Kreativ International: Sprachkurse (Praktikum), Wien

Tätigkeitsbereich:- Organisation von Freizeit und Kulturprogramm

- Organisation und Durchführung von Exkursion mit über 100 Personen

- Zusammenarbeit zwischen Italien und Österreich

- Tätigkeit im Bereich Tourismus Fremdenverkehr

- Leitung von Jugendlichen im Rahmen diverser Workshops

07-08/2005: XPR Agentur in Wien und Graz

Tätigkeitsbereich: Verkauf und Promotion

07/ 2004: Pension Roscher am Klopeinersee in Kärnten

Tätigkeitsbereich: Service

Universitäts- und Schulbildung:

Seit Oktober 2008: Bachelorstudium Politikwissenschaft an der Universität Wien

seit Oktober 2005: Diplomstudium „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien

2003 - 2005: Bundesoberstufenrealgymnasium Wolfsberg (Ktn.)

mit Matura im Juni 2005 (erfolgreich abgeschlossen)

1997 - 2003: Bundes- und Bundesrealgymnasium / Alpe Adria Gymnasium Völkermarkt (Ktn.)

1993 - 1997: Volksschule Untermittendorf (Ktn.)

Sprachkenntnisse:

- Deutsch (Muttersprache)

- Englisch (in Wort und Schrift)
- Italienisch (in Wort und Schrift)
- Portugiesisch(Basis)

12.4 Bilder von der Visitation Secondary Girls School im Jahre 2009



Schwester Josefi (Edith Patreider): [http://www.kath-kirche-kaernten.at/images/slideshows-statisch/13164/000_1 sr. joe und kind mit blmchen 2001_large.jpg](http://www.kath-kirche-kaernten.at/images/slideshows-statisch/13164/000_1_sr._joe_und_kind_mit_blmchen_2001_large.jpg)



Der Englisch- Unterricht in der Form IV vom Jahrgang 2009. (2)



Form IV, in dieser Schulstufe habe ich aus eine Zeit lang den Unterricht in „Home economics“ übernommen, da die zuständige Lehrerin krankheitsbedingt nicht unterrichten konnte.



Eines der Unterrichtsgebäude.



Die Maisfelder der Schule kurz vor der Erntezeit.



Die Direktorin der Schule, Schwester Alida Kawishe, bei einem Rundgang im Schulareal



Ein Teil der Gemüse- und Bananenfelder, die zur Selbstversorgung angebaut werden.



Die Umgebung der Schule, mit dem Hintergrund des Kilimanjaro.